



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**EDUCAR E EDUCAR-SE NA DIVERSIDADE: UMA RELAÇÃO COM AS
DANÇAS DAS CULTURAS POPULARES NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE**

Cláudia Foganholi

São Carlos - SP
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**EDUCAR E EDUCAR-SE NA DIVERSIDADE: UMA RELAÇÃO COM AS
DANÇAS DAS CULTURAS POPULARES NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE**

Cláudia Foganholi

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

São Carlos - SP
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F655ee Foganholi, Cláudia.
Educar e educar-se na diversidade : uma relação com as
danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique /
Cláudia Foganholi. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
366 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2015.

1. Práticas sociais e processos educativos. 2. Dança. 3.
Cultura popular. 4. Pedagogia dialógica. 5. Motricidade. I.
Título.

CDD: 370 (20^a)

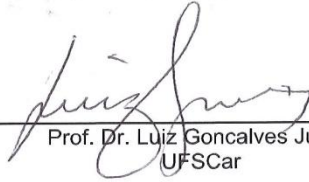


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

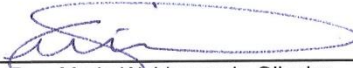
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Claudia Foganholi Alves, realizada em 26/02/2015:



Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar




Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
UFSCar



Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira
UFSCar



Profa. Dra. Denise Aparecida Correa
UNESP



Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa
UnB

*Dedico este trabalho à minha avó
Maria Aires, a Mariazinha, em
memória, mulher que nessa terra
foi doutora sem ter ido à escola.
Saúdo sua força e sabedoria, com
gratidão. Saravá!*

AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão à minha avó Maria Aires e ao meu avô Osvaldo Foganholi (em memória), à minha mãe Maria Ivone Foganholi e às minhas irmãs Amanda e Patrícia, às minhas sobrinhas Bianca e Beatriz, ao meu irmão Marcos (Baboo), ao meu cunhado Alan e meu sobrinho Ian.

Agradeço ao meu amigo e orientador Prof. Luiz Gonçalves Junior pelo companheirismo, pela força, pelo respeito e por acreditar em mim sempre e principalmente quando eu mesma não podia acreditar. Pelo seu exemplo de generosidade, sabedoria e amor ao próximo, gratidão!

Agradeço ao Prof. Dr. Angelo José Muria, supervisor de estágio no exterior, por todo apoio e acolhimento oferecido em terras moçambicanas, pela dedicação e cuidados disponibilizados e pelos contatos realizados, essenciais para realização de parte deste trabalho. Meu imenso carinho, respeito e gratidão!

Agradeço à Profa. Dra. Hildizina Norberto Dias pela atenção e acolhimento em Moçambique e pelos importantes contatos e indicações proporcionados para o desenvolvimento desta pesquisa. Vossa presença e conhecimentos compartilhados foram fundamentais. Gratidão!

Agradeço especialmente ao amigo e educador Guga Santos e ao professor Nelson Fainde Psico pela parceria, por tudo que me ensinaram e pela boa companhia.

Agradeço à Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva pelas contribuições na ocasião do exame de qualificação e por todas as contribuições proporcionadas sempre, pelo seu olhar, suas palavras e sua presença no mundo.

Agradeço às professoras que aceitaram compor a banca de exame de defesa que, para minha sorte e honra, são mulheres, pesquisadoras e educadoras que me inspiram na vida. À Profa. Dra. Denise Aparecida Corrêa, Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, todo meu respeito, admiração e gratidão.

Agradeço à amiga e ao amigo, Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira e Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos, pela disponibilidade de compor a banca em caráter de suplência e pelo apoio e amizade sempre. Meu respeito e gratidão!

Pelos conhecimentos e presença compartilhados, agradeço: ao Prof. Dr. Severino Ngoenha; às professoras da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos; às pessoas grupo de pesquisa e prática em danças brasileiras Girafulô; às pessoas

colaboradoras, dançantes e brincantes desta pesquisa; às e aos estudantes que me ensinam ser educadora.

Sou grata a todas companheiras e todos companheiros do NEFEF, especialmente Clayton (Spina), Fábio Mizuno, Conrado, Gilmar (Siri), Lennon, Ana Beatriz Matilde, Alesandro Anselmo Pereira Paulo, Maurício (Gorpo), Silmara e Denise Martins.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento financeiro à pesquisa no exterior.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo fomento financeiro à pesquisa no Brasil.

Sou grata às amigas/irmãs Ana Silvia Prata, Lígia Nunes, Uaiana Prates, Luciana Caretti, Vanessa Mantovani, Graziela Monaco, Carolina Cherfem, Alessandra Araújo, Alessandra Gomes, Lilian Haneda, Sara Oliveira e Deca Tahan.

Sou grata aos amigos/irmãos Diogo Pedrosa, David Fernandes Neto, Vinícius Dantas, Vinícius Medeiros, Alexandre Nishiwaki, Flávio Borges, Flávio Kuri, Renato Hirata, Arthur Souza e Ezequiel Russo.

Sou grata a todas e todos companheiras e companheiros do NEFEF, especialmente Clayton (Spina), Fábio Mizuno, Paulo, Maurício (Gorpo), Conrado, Silmara, Denise Martins, Gilmar (Siri) e Lennon.

Imensa gratidão a todas as amigas e todos os amigos que fiz em Moçambique, amigas e amigos que fiz no plano terrestre, aos Orixás e às companheiras e aos companheiros que me amparam no plano espiritual.

Gratidão à Pai Xangô, Mãe Oxum, Marinheiro, Caboclo Araribóia.

Saravá!

DO POVO BUSCAMOS A FORÇA
(AGOSTINHO NETO)

Não basta que seja pura e justa
a nossa causa
É necessário que a pureza e a justiça
existam dentro de nós.

Dos que vieram
e conosco se aliaram
muitos traziam sobras no olhar
intenções estranhas.

Para alguns deles a razão da luta
era só ódio: um ódio antigo
centrado e surdo
como uma lança.

Para alguns outros era uma bolsa
bolsa vazia (queriam enchê-la)
queriam enchê-la com coisas sujas
inconfessáveis.

Outros viemos.
Lutar pra nós é ver aquilo
que o Povo quer realizado.
É ter a terra onde nascemos.
É sermos livres pra trabalhar.
É ter pra nós o que criamos
Lutar pra nós é um destino -
é uma ponte entre a descrença
e a certeza do mundo novo.

Na mesma barca nos encontramos.
Todos concordam - vamos lutar.

Lutar pra quê?
Pra dar vazão ao ódio antigo?
ou pra ganharmos a liberdade
e ter pra nós o que criamos?

Na mesma barca nos encontramos
Quem há-de ser o timoneiro?
Ah as tramas que eles teceram!
Ah as lutas que aí travamos!

Mantivemo-nos firmes: no povo
buscáramos a força e a razão

Inexoravelmente
como uma onda que ninguém trava vencemos.
O Povo tomou a direção da barca.

Mas a lição lá está, foi aprendida:
Não basta que seja pura e justa
a nossa causa
É necessário que a pureza e a justiça
existam dentro de nós.

RESUMO

A expressão educar e educar-se, comprometida com uma educação libertadora, fundamenta-se no entendimento de que a educação não se realiza na ação de educar alguém, mas de educar-se em um processo de compartilhamento respeitoso de saberes. A dança vivenciada no contexto das culturas populares é, nesta tese, o elemento condutor da possibilidade de educar e educar-se em comunhão. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo compreender como as pessoas envolvidas na prática social das danças das culturas populares educam e se educam na relação com as diferentes formas de ser e estar ao mundo. Com esse propósito, buscou-se desvelar as contribuições dos processos educativos gerados nessa prática, no Brasil e em Moçambique, para a construção de uma práxis pedagógica pautada na afirmação das diferenças e valorização da diversidade. A construção da presente tese e da práxis implicada nas intervenções realizadas tem como base os referenciais teóricos que se articulam em torno dos estudos da Motricidade Humana, da Pedagogia Dialógica e das Epistemologias do Sul. A articulação desses referenciais traz a tona uma perspectiva ontológica pautada na transcendência do ser humano, ou seja, na sua capacidade de transformar-se e transformar o mundo, sua vocação para ser mais. O universo da transcendência ou a vocação para ser mais estão relacionados, sobretudo às possibilidades de superação de realidades opressoras e desumanizantes, de objetificação do ser humano. O campo de pesquisa é constituído por dois momentos de inserção, um no Brasil e outro em Moçambique, nos quais foram propostas a vivência de danças das culturas populares à grupos de crianças e adolescentes, compreendendo o contexto histórico, social e os processos educativos inerentes a tal prática. Os dados apresentados são constituídos pelos registros em diários de campo, cuja análise foi realizada a partir de inspiração fenomenológica. Lançando-se em defesa do potencial educativo das manifestações das culturas populares, esta tese apresenta entre os resultados obtidos a realização das danças como favorável à construção de espaços de intersubjetivação e de posturas dialógicas nos processos de educar e se educar, em comunhão, na relação com a diversidade. Entre os processos educativos gerados nas danças das culturas populares podemos observar os que indicam as diferentes formas de ser e estar ao mundo como partes constituintes de uma comunidade e condição essencial de sua existência.

Palavras-chave: Dança. Culturas Populares. Pedagogia Dialógica. Motricidade. Processos Educativos.

RESUMEN

La expresión educar y educarse, comprometida con una educación libertadora, se fundamenta en la comprensión de que la educación no se trata solo de la acción de educar a alguien, pero educarse en un proceso respetuoso de compartir conocimientos. La danza experimentada en el contexto de la cultura popular es, en esta tesis, el elemento que conduce a la posibilidad de educar y educarse en conjunto. Así, este estudio tiene como objetivo comprender como las personas involucradas en la práctica social de las danzas de la cultura popular, educan y educan en la relación con las diferentes formas de ser y estar en el mundo. Con este fin, se ha tratado de desvelar las contribuciones de los procesos educativos generados por esta práctica, en Brasil y en Mozambique, para la construcción de una praxis pedagógica basada en la afirmación de las diferencias y la valorización de la diversidad. La construcción de la presente tesis y la praxis implicada en las intervenciones realizadas se basa en los referenciales teóricos que se articulan en torno al estudio de la Motricidad Humana, de la Pedagogía Dialógica y de las Epistemologías del sur. La relación de estas referencias revelan una perspectiva ontológica basada en la trascendencia del ser humano, es decir en su capacidad de transformar y cambiar el mundo, su vocación de ser más. El universo de la trascendencia o la vocación de ser más corresponden, principalmente, a las posibilidades de superación de realidades opresivas o deshumanizadoras, de la cosificación de los seres humanos. El campo de la investigación consta de dos momentos de inserción, uno en Brasil y el otro en Mozambique, en los que fueron propuestos la experiencia de las danzas de las culturas populares a grupos de niños y adolescentes, incluyendo el contexto social, histórico y los procesos educativos relacionados con esta práctica. Los datos presentados comprenden los registros en diarios de campo, cuyo análisis se realizó a partir de la inspiración fenomenológica. Colocándose en defensa del potencial educativo de las manifestaciones de la cultura popular, esta tesis presenta entre los resultados obtenidos la realización de las danzas en favor de la construcción de espacios de intersubjetivación y de posturas dialógicas en los procesos de educar y educarse en conjunto, en la relación con la diversidad. Entre los procesos educativos generados en las danzas de las culturas populares se pueden observar los que indican las diferentes formas de ser y estar en el mundo como partes constituyentes de una comunidad y una condición esencial de su existencia.

Palabras clave: Danza. Culturas Populares. Pedagogía Dialógica. Motricidad Humana. Procesos Educativos.

ABSTRACT

The expression educate and educate yourself, committed to a liberating education, is based on the understanding that education is not realized in action to educate someone, but to educate yourself in a respectful sharing process of knowledge. Dance experienced in the context of Popular Culture is, in this thesis, the driver element of chance to educate and educate themselves in communion. In this sense, this study aims to understand how people involved in the social practice of popular cultures dances educate and educate themselves in relation to the different ways of being in the world. For this purpose, sought to reveal the contributions of educative processes generated in this practice, in Brazil and Mozambique, for the construction of a pedagogical practice based in the affirmation of differences and valuing diversity. The construction of this thesis and praxis involved in interventions is based on the theoretical frameworks that are articulated around the studies of Human Motricity, the Dialogic Pedagogy and South Epistemologies. The relationship of these references brings up an ontological perspective based in the transcendence of the human being, in other words, in its ability to transform and change the world, his vocation to be more. The universe of transcendence or the vocation to be more are related, especially the possibilities of overcoming oppressive and dehumanizing realities, of objectification of human beings. The research field consists of two moments of insertion, one in Brazil and another in Mozambique, in which were offered the experience of dances of popular cultures to groups of children and adolescents, comprising the historical, social context and the educative processes inherent in such practice. The data presented comprise the registers in field diaries, whose analysis was performed from phenomenological inspiration. Launching in defense of the educational potential of manifestations of popular cultures, this thesis presents between the results obtained performing dances as favorable to the construction of intersubjectivity spaces and dialogical postures in the process of educate and educate themselves, in communion, in relation to diversity. Among the educative processes generated in the dances of popular cultures we can observe that indicate the different ways of being in the world as constituent parts of a community and an essential condition of its existence.

Keywords: Dance. Popular Cultures. Dialogic Pedagogy. Human Motricity. Educative Processes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos objetivos da pesquisa e das inserções realizadas.....	78
Quadro 2 – Apresentação das crianças colaboradoras da pesquisa no Brasil	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz nomotética	92
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças conhecendo e apreciando parte da indumentária Umutina, em intervenção realizada no Brasil	95
Figura 2 – Criança fazendo leitura da pesquisa realizada com os familiares sobre as danças, na intervenção em Moçambique	99
Figura 3 – Criança experimentam arco e flecha com educador da etnia Umutina no Brasil	104
Figura 4 – Crianças e autora na intervenção brasileira, em roda de conversa com educador da etnia Umutina.....	105
Figura 5 – Roda de conversa realizada na escola em Moçambique	108
Figura 6 – Crianças e educadores experimentando instrumentos na escola, no Brasil	109
Figura 7 – Crianças e autora, em Moçambique, conhecendo e brincando com o pandeiro.....	110
Figura 8 – Samba de Coco na sala de aula, em Moçambique	115
Figura 9 – Ciranda na escola, em Moçambique	116
Figura 10 – Crianças em Moçambique	122
Figura 11 – Samba de Coco em Moçambique	125
Figura 12 – Professor ensinando dança M'ganda em Moçambique	129
Figura 13 – Crianças e autora trocam conhecimentos sobre danças em Moçambique. Crianças ensinam dança moçambicana e autora ensina dança brasileira.....	141
Figura 14 – Crianças vivenciam Samba de Coco e Toré no Brasil	143
Figura 15 – Crianças trocam conhecimentos sobre toque do pandeiro no Brasil	146
Figura 16 – Roda de conversa realizada no pátio externo da escola no Brasil	159
Figura 17 – Brincadeira no pátio da escola, em Moçambique	161
Figura 18 – Crianças brincam com saias e Samba de Coco no Brasil (1)	162
Figura 19 – Crianças brincam com saias e Samba de Coco no Brasil (2)	162
Figura 20 – Crianças dançam M'ganda em Moçambique	172

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	13
2	INTRODUÇÃO	18
2.1	Estrutura de apresentação da tese	24
3	DANÇANDO E CONCEBENDO O MUNDO	25
3.1	Dança e culturas populares	39
3.2	Dança como prática social	53
4	EDUCAÇÃO E MOTRICIDADE	61
4.1	Contextos brasileiro e moçambicano	61
4.2	Dança como manifestação da Motricidade	71
5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	77
5.1	Referencial Metodológico	83
5.2	Metodologia	85
6	CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	90
6.1	Análise Ideográfica	90
6.2	Análise Nomotética	91
6.2.1	Matriz Nomotética	91
6.2.2	Compreensões situadas	93
6.2.2.1	(Categoria A) “Eu ainda quero ser índio um dia”	93
6.2.2.2	(Categoria B) Saberes do mundo, saberes da dança	107
6.2.2.3	(Categoria C) Compondo e cantando nossos versos - Dança como prática de liberdade e reconhecimento	133
7	CONSIDERAÇÕES	173
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
9	APÊNDICES	188
	Apêndice A - Análise ideográfica	188
	Apêndice B – Planejamento da intervenção em Moçambique	259
	Apêndice C – Vivências lúdicas realizadas no Brasil e em Moçambique ...	261
	Apêndice D – Diários de Campo	265
	Apêndice E – Termos de consentimento livre e esclarecido	362

1 APRESENTAÇÃO

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, 1997, p.72).

No caminho percorrido para a realização desta tese, que se lança em defesa do potencial educativo das danças das culturas populares e da valorização da riqueza simbólica gerada por elas, algumas experiências me fizeram avivar o sonho, reafirmar o horizonte de militância e recordar os motivos pelos quais escolhi ser educadora. Este texto inicial intenciona apresentar essas experiências vividas em parte do caminho percorrido, no processo de pesquisar que, embora possam ser inapercebidas no relato da pesquisa, constituem uma fundamental contribuição para o olhar que se colocou sobre a prática investigada e análise realizada.

Como pesquisadora em constante construção, a oportunidade de convívio com as pessoas em outro país despertou-me para a necessidade de entender como estas se relacionavam e por que se relacionavam de tal maneira. Nos primeiros dias em Moçambique pude, por exemplo, notar um cuidado entre as e os estudantes ao perguntarem-se sempre, no início de cada reunião, como estavam se sentindo e como era o estado de saúde de cada uma das pessoas presentes. Uma atitude incomum nas reuniões estudantis brasileiras das quais eu já havia participado que, entre muitas outras, me fez questionar o contexto brasileiro para melhor compreender a maneira como as pessoas se relacionam nos dois países.

Algumas experiências suscitadas no primeiro mês em terras moçambicanas foram muito dolorosas. O contato com a herança deixada no país pelo colonizador me entristeceu. A dor de perceber, vendo e sentindo, a perversidade dos sistemas colonial e capitalista me invadiu provocando uma mistura de raiva, tristeza e indignação. Durante algum tempo encontrei-me em situações de choro, acabrunhamento, mal estar, mau humor, irritação e nenhuma percepção de beleza ao redor. Essas sensações foram advindas principalmente das relações sociais de opressão e dominação a que eu assistia diariamente nos mais diferentes espaços. Tais relações estavam presentes entre as pessoas nos transportes públicos, nas instituições, nas redes de serviço comercial, nos relatos de relações familiares, entre professores e estudantes, adultos e crianças, patrões e empregados, militares e civis, homens e mulheres, ricos e pobres. A vivência dessas situações provocou-me, além das crises de choro e muita tristeza, o entendimento de

que estas estavam baseadas nas relações de poder e, em parte, na herança elitista e patriarcal do colonizador.

Tive a oportunidade de presenciar diversas relações de poder de um sobre o outro, de submissão de um ao outro que operavam nas mais variadas estratégias e mecanismos de opressão. Tão nítidos aos meus olhos que me remeteram ao questionamento da presença desses mesmos mecanismos nos meus espaços de convívio, na minha zona de conforto e familiaridade no Brasil. As comparações foram inevitáveis e me ajudaram a repensar as experiências vividas no meu país. Como uma emersão que possibilitou um olhar de fora para dentro. As questões que inicialmente remetiam à sociedade que eu começava a conhecer levaram-me a olhar para minha experiência ao mundo e questioná-la também. Pois se estou estranhando outros costumes e maneiras de se relacionar, esse estranhamento só é possível porque vejo a partir de algum lugar familiar, algum outro lugar que não é estranho. O lugar familiar, então, começou a produzir em mim alguma curiosidade que, para além do que eu achava que já conhecia, propunha um redescobrimento daquilo que eu ainda não havia questionado nas minhas relações cotidianas.

Questões que eu lançava sobre o contexto moçambicano como: Será que eles não percebem que estão reproduzindo os padrões de opressão do colonizador? Por que eles aceitam e reproduzem esse comportamento? Por que não questionam? Por que aceitam tudo?, passaram a me invadir no questionamento da sociedade brasileira: Será que superamos os padrões de opressão deixados de herança pelo colonizador? Até que ponto aceitamos e reproduzimos esses comportamentos? Qual a dimensão do nosso questionamento e da nossa aceitação dos padrões de opressão no Brasil?

A similitude do processo colonizador ocorrido também no Brasil parecia potencializar o que eu sentia, pois naquele momento eu estava presenciando as sequelas de uma história que no meu país já se encontrava um pouco mais distante, portanto, um pouco mais cicatrizadas, mas em Moçambique ainda estavam expostas ao e no meu olhar. Em outras palavras, as relações de opressão e dominação que outrora me pareciam ser a causa do meu estranhamento nas relações interpessoais vivenciadas em Moçambique, passaram a ser as situações potencializadoras do meu questionamento para as relações vividas no Brasil, tornando-se um fator de aproximação das duas sociedades sob meu olhar.

Levei algum tempo para perceber e assumir que as mesmas relações que eu estranhava em Moçambique são muito recorrentes também no Brasil. É possível que no contexto brasileiro tenhamos avançado um pouco em alguns diálogos sobre gênero, relações étnico-raciais e classes sociais nos últimos dez anos, ao observarmos diversas ações nos âmbitos jurídicos, educacionais e econômicos, ou seja, a efetivação de políticas públicas com expressivas modificações do quadro da desigualdade social provocada por tais relações. No entanto, as relações de dominação pouco ou nada mudaram, sendo ainda muito presentes no Brasil, assim como em Moçambique. Talvez, alguns mecanismos tenham mudado, mas a dominação é a mesma.

Vale ressaltar, porém, que nas situações de injustiça social, de desrespeito aos direitos dos outros, de hierarquização de saberes, isto é, em cada situação limite, seja esta mais ou menos cruel e evidente, também se fazem presentes os mecanismos de resistência, pelos quais as mulheres e homens que constituem a sociedade avançam em suas possibilidades de luta que, às vezes, trava-se pela simples sobrevivência e outras pela superação de suas realidades.

Para além de perceber as relações de opressão do contexto brasileiro, pude me dar conta de que eu já as tinha vivenciado em minhas experiências ao mundo em diversos espaços nos quais operam os mecanismos discriminatórios de classe, gênero e hierarquização dos saberes. No entanto, muitas delas não faziam mais parte da minha vida cotidiana. Lembrei-me de ter experienciado os comportamentos arrogantes de autoritarismo, elitismo e discriminação durante os anos de escolarização desde a infância e nos ambientes de trabalho desde a adolescência até a idade adulta. Não reproduzir as humilhações provocadas por professoras(es) e patroas(ões) na minha experiência existencial é como uma vingança contra o sistema opressor.

Nesse sentido, o que essa vivência me proporcionou, e o que realmente me atingiu profundamente, foi perceber e entrar em contato com as marcas das relações de opressão que eu possuía e com as sombras do opressor que eu carregava dentro de mim. A sombra do opressor se refere, em uma perspectiva freireana, à introjeção da imagem e das linhas de atuação do opressor pelo oprimido, estando este último submetido a diferentes formas de subordinação ou inferiorização de qualquer natureza.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigira deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é

uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca (FREIRE, 1994, p.18).

Identifiquei que a internalização do opressor era o que me causava o medo de assumir a responsabilidade pela minha própria história (medo da liberdade), pois me colocando na situação de vítima e de submissa ao sistema vivenciei dois momentos, um no Brasil e outro em Moçambique, nos quais me perguntei seriamente se o curso de doutorado era algo ao meu alcance, minando a crença na minha capacidade para ser mais. Foi nessa fase de estudos que por duas vezes questionei se este lugar, a Academia, era para mim. Essa questão colocava em evidência, com profunda dor, as sombras do opressor, as marcas de toda uma história e a força de uma ideologia que provocava em mim uma desconfiança de minha capacidade e do meu direito de ocupar um espaço que historicamente pertence a uma elite dominante.

Saindo da corrente desesperançosa dessa armadilha ideológica, foi esse mesmo questionamento que iniciou em mim um processo de enraizamento em minhas origens e o renascimento de minhas esperanças no processo de transformação de realidades opressoras. No entanto, dar-se conta dessa força opressora é diferente de transformá-la, é apenas um primeiro passo nesse caminho. O contato com a teoria freireana favoreceu a superação da imobilização provocada por esse pensamento, uma vez que, em sua potência, tal teoria nos fornece elementos para percebermos a nós mesmos.

Fui me fortalecendo na renúncia aos padrões de autoritarismo na mesma proporção em que me tornava mais segura como educadora e principalmente na medida em que ia, em primeiro lugar, me conscientizando e em segundo lugar assumindo minhas experiências existenciais em um contexto opressor e discriminatório. Tendo enfrentado e reconhecido a sombra do opressor dentro de mim, a vivência em Moçambique me ajudou a refletir sobre, dando-me conta e assumindo, minha condição no mundo, de ser mulher e com origem na classe popular em uma sociedade de heranças coloniais: patriarcal, autoritária e elitista. Mas também me fez assumir o lugar de privilégio que ocupo atualmente na sociedade, brasileira e moçambicana, como mulher branca, pertencente à classe média e altamente escolarizada.

Reconhecer esse lugar de privilégio, de onde falo, não foi fácil porque tal atitude faz parte do movimento de superação do discurso de quem se vitimiza, para assumir a capacidade de transcendência, em direção à possibilidade de ser mais. É parte de uma descolonização do nosso corpo-próprio. Representa a compreensão de que o lugar que

ocupamos no mundo não se concretiza em um problema, sendo mais importante a nossa ação nesse lugar, e o que fazemos a partir dele. É nesse caminho e na reflexão sobre essa experiência que se fortaleceu a minha crença na “vocação ontológica para ser mais” (FREIRE, 1997, p.51) de mulheres e homens e na potencialidade da Educação como prática transformadora e libertadora.

O sonho pelo qual me coloco a caminhar é engajado na luta pela transformação para uma melhor e mais justa existência humana e na esperança de sua realização. A esperança, no entanto, não é proclamada como suficiente para essa transformação. A esperança é entendida como uma necessidade ontológica, ancorada na prática, na ação necessária para que se concretize historicamente (FREIRE, 1997, p.11). O sonho está pautado na possibilidade de ser em totalidade e em comunhão com outras pessoas e com o universo.

A reflexão e a ação desencadeadas, no processo de “conscientizar-se”¹, devem buscar as possibilidades e caminhos para que não perdurem as violências contra a essência humana, pois “[...] a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (FREIRE, 1997, p.53).

Na reafirmação de minha militância, assumo que a luta é pela vida. A luta é por condições de igualdade, por uma vida digna, justa, confortável, bonita e feliz para todas as pessoas. A militância é o processo constante de agir sempre no sentido de dar-se conta, conscientizar-se das injustiças e dos processos de desumanização que nos assolam e enfraquecem enquanto seres do e para o amor, endurecendo-nos na relação com os nossos semelhantes e com nós mesmos. Por isso deve ser propositiva, indicando que a transformação é possível.

Assim, a presente tese se desenvolveu no fluxo dessas aprendizagens oportunizadas pelo caminho, que se constrói ao caminhar, com mulheres e homens no Brasil, em Moçambique, na Academia, nos livros, nas muitas ruas percorridas e nas rodas de danças vivenciadas.

¹ Na teoria freireana, o termo “conscientizar-se” passa a ser assumido no lugar de “conscientizar” após a década de 1970 indicando que ninguém pode conscientizar outra pessoa, mas que, estando em diálogo para aprender um com o outro, só podemos “nos conscientizar” na relação com as pessoas, na convivência com a diversidade.

2 INTRODUÇÃO

A expressão educar e educar-se, anunciada no título deste trabalho, relaciona-se diretamente com a apreensão das posturas e atitudes necessárias para o comprometimento de educadoras e educadores com uma educação libertadora. Fundamenta-se no entendimento de que a educação não se realiza na ação de educar alguém, mas de educar-se em comunhão, em um processo de compartilhamento (FREIRE, 1994; DUSSEL, s/d). No caminho percorrido desde a idealização do projeto de pesquisa até a redação deste texto, tal processo tem sido constantemente experienciado por mim, especialmente nas relações com as pessoas durante os encontros realizados para a vivência das danças que caracterizam o campo de estudos desta investigação.

Nos caminhos que me levaram à proposição deste estudo, a dança vivenciada no contexto das culturas populares foi o elemento que me despertou de corpo inteiro à possibilidade de me educar em comunhão. Além disso, vivenciar a dança das culturas populares me instigou ao desvelar de uma história nacional cujo acesso o processo de escolarização havia me negado.

As pessoas dançam por diversos motivos, tão diversos quanto são as subjetividades humanas. Por estarem alegres, por estarem gratas, por estarem celebrando a vida e também por estarem se lembrando constantemente, no ato da dança, de quem elas são, de onde vieram e de seus antepassados que também dançaram. Em sua potência como lugares de memória, as danças são as manifestações do passado no presente. Dessa maneira, as danças podem representar uma das raízes que nos prendem à terra de nossas origens, como algo que nos localiza e nos identifica. Dança-se para se identificar e para que se manifeste a nossa identidade.

A dança se interliga aos valores que foram e são atribuídos a essa identidade de acordo com as construções históricas e sociais de cada comunidade, povo ou nação. A abordagem e o direcionamento que se fazem das danças enquanto práticas sociais geradoras de processos educativos podem ser potentes instrumentos de valorização e reconhecimento da nossa própria história e da nossa atuação como seus sujeitos. Assim, as danças sobre as quais versa este estudo são as danças que contam as histórias do povo. Essas danças, constituindo o fenômeno interrogado neste trabalho, se localizam no contexto das culturas populares que, no caso das danças brasileiras, estão fortemente influenciadas pelas culturas indígenas e africanas.

Este estudo tem como objetivo compreender como as pessoas envolvidas na prática social das danças das culturas populares educam e se educam na relação com as diferentes formas de ser e estar ao mundo. Com esse propósito, buscou-se desvelar as contribuições dos processos educativos gerados nessa prática, no Brasil e em Moçambique, para a construção de uma práxis pedagógica pautada na afirmação das diferenças e na valorização da diversidade.

A assunção dessa perspectiva se justifica pela possibilidade de explicitação das ideologias subjacentes à temática da diversidade, bem como de elementos críticos que possam apontar práticas transformadoras. As transformações sociais almejadas no trato com a diversidade se direcionam, sobretudo, à supressão das relações de poder que podem inferiorizar, marginalizar socialmente ou assinalar grupos ou pessoas como detentores de desvantagens sociais, considerando-se as diversidades étnico-raciais, de gênero, classes sociais, condições de deficiências e demais possibilidades de ser e estar ao mundo. Exigem, portanto, o compromisso com a transformação de realidades opressoras e com a superação de desigualdades, em busca de relações mais igualitárias.

O contexto que originou a proposição deste estudo é constituído pela minha vivência em um grupo de pesquisas e práticas em danças brasileiras, chamado Girafulô², que ocorreu simultaneamente ao contato com os estudos propostos pela linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, no curso de mestrado defendido em 2011. O diálogo com os referenciais teóricos e com educadoras e educadores da referida linha de pesquisa proporcionou o encontro com outros olhares para o entendimento dos processos de marginalização de pessoas e grupos para os quais tem sido negado ou reduzido o acesso aos seus direitos e principalmente à participação nas discussões em âmbito acadêmico e na definição de políticas públicas a seu respeito.

Dessa forma, os diálogos presentes nas danças e na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos fundamentaram a realização de um trabalho voluntário, iniciado em 2010, no qual propus a vivência das danças brasileiras a um grupo de crianças, com e sem deficiências, em uma escola da rede pública municipal na cidade de São Carlos. Engajado na superação de posturas e informações segregadoras e

² O grupo de pesquisa e práticas em danças brasileiras Girafulô foi iniciado em 2006, é aberto à participação de toda a comunidade na cidade de São Carlos/SP, com encontros semanais coordenados pela historiadora e mestre em Educação Prof.^a Vivian Parreira da Silva.

discriminatórias direcionadas às pessoas com deficiências, esse trabalho tornou-se, nos dois anos seguintes, parte do campo de investigação desta pesquisa.

No decorrer da intervenção/investigação realizada no Brasil, a consideração da diversidade humana se ampliou para outros grupos considerados marginalizados socialmente, concomitantemente ao entendimento de que ter uma deficiência se refere “a uma das condições possíveis de ser e estar ao mundo como outro ser” (PORTO, 2002, p.30). Tal entendimento está atrelado à postura de superação da imagem das deficiências como algo negativo e inferiorizante. A palavra deficiência, portanto, não representa aqui o contrário de eficiência, tampouco é sinônimo de incapacidade, mas conceitua-se como uma condição particular e inerente de uma pessoa que, a partir da relação que estabelece com ambientes e outras pessoas despreparadas para interagir com essa condição, possa eventualmente trazer à tona situações de desigualdade ou impedimento para a fruição de suas vivências.

Tal compreensão, que modificou o direcionamento da pesquisa, está baseada na análise parcial dos dados coletados no Brasil, bem como na percepção da pesquisadora acerca das relações desenvolvidas entre as pessoas durante os encontros para a vivência das danças. Nessa análise parcial, não foram encontradas situações que evidenciam as condições de deficiências de algumas crianças, com exceção das situações onde essas mesmas propõem ou ensinam como se relacionar com a sua maneira de ser e estar ao mundo ou nas ocasiões onde elas afirmam o que podem e conseguem fazer.

Assim como no convívio entre as pessoas nas comunidades de danças brasileiras das culturas populares, no qual tive a oportunidade de compartilhar algumas práticas sociais, as relações com as pessoas com deficiências físicas e cognitivas vivenciadas nos encontros e os processos educativos neles gerados, em uma perspectiva dialógica, não demonstraram exigir atitudes, valores e diálogos diferentes dos realizados nas relações com as pessoas sem deficiências.

Posteriormente, diante da possibilidade de realizar parte da pesquisa em intercâmbio em outro país e de acordo com as influências culturais africanas presentes nas danças brasileiras, a pesquisa se estendeu, propondo uma intervenção com as danças das culturas populares em Moçambique, no sudeste do continente africano, tornando-se parte constituinte do campo desta investigação. Dessa forma, este estudo é constituído pela inserção realizada em dois grupos diferentes, um no Brasil e outro em Moçambique, nas quais foram propostas a vivência de danças das culturas populares,

compreendendo o contexto histórico, social e os processos educativos decorrentes de tais práticas. O modo pelo qual o convívio se deu em cada espaço não foi o mesmo. No entanto, os dois contextos, brasileiro e moçambicano, estão conectados pelo processo de desvelar o fenômeno estudado. Embora as duas situações tenham ocorrido dentro da escola, no Brasil os encontros ocorreram fora do horário regular de aulas e em Moçambique ocorreram no contexto das aulas de Educação Física. Outra diferença relevante diz respeito ao tempo de convívio estabelecido nos dois espaços – no caso brasileiro se desenvolveu ao longo de três anos e em Moçambique ocorreu em um período de dez meses. Os períodos de vivências das danças, selecionados para a análise nesta pesquisa, correspondem ao total de um ano no Brasil e de cinco meses em Moçambique.

A influência das matrizes culturais indígenas e africanas nas culturas populares brasileiras é evidenciada na música e em diversos elementos que constituem as danças, como já tem sido destacado por estudos sobre o tema (SANTOS, 2009b; LIGIÉRO, 2011). No entanto, fazer um estudo comparativo ou restabelecer o elo das danças tradicionais brasileiras com as matrizes culturais subsaarianas da África não é um dos objetivos desta pesquisa. A experiência de pesquisar a dança no contexto moçambicano delineou novos caminhos neste trabalho, no sentido de desconstruir para reconstruir a ligação com as concepções de africanidades brasileiras nas quais o estudo foi pautado. Silva (2009a) denomina africanidades brasileiras as expressões de culturas de raízes africanas que estão diretamente vinculadas às visões de mundo próprias do continente africano e, portanto, se constituem nos processos que geraram as manifestações das culturas populares no Brasil, não apenas no uso de gestos ou instrumentos presentes nas danças, mas também nos valores envolvidos na produção de tais práticas.

Nesse processo, estar em Moçambique e compartilhar aprendizagens com educadoras e educadores moçambicanos(os) gerou, de um lado, a possibilidade de olhar de fora e dialogar acerca desse olhar para o contexto brasileiro. De outro lado, imbuí-me responsabilidade e compromisso com as pessoas no contexto moçambicano, o que significa, para além de buscar uma suposta produção do conhecimento, colocar em questionamento a relevância da pesquisa para as pessoas nela envolvidas, naquele país. Representa ainda uma reflexão sobre os objetivos, ideologias e os paradigmas epistemológicos que assumimos nessa ação. Refere-se a pensar, em uma perspectiva freireana, para quem e a favor de quem pesquisamos. Isso está implicado na adoção de

uma postura de pesquisar “com” e não “sobre” as pessoas, quer seja no contexto da intervenção no Brasil ou em Moçambique.

No entanto, pesquisar com e não sobre ganha uma dimensão maior quando estamos inseridos em contextos aos quais não pertencemos, neles não nascemos e provavelmente deles temos apenas uma visão parcial ou uma perspectiva externa – principalmente ao falarmos do continente africano, que há séculos vem sendo campo de coleta de dados para o mundo ocidental e cuja população tem sofrido a objetivação por parte do olhar estrangeiro. Por isso se faz necessário, e é uma preocupação desta pesquisa, o compromisso com as pessoas e a tomada de sua realidade local como referência para compreender o que é importante para elas e o que não é.

Nesse sentido, há que nos preocuparmos também com as construções prévias que fazemos ou temos da realidade em que estamos nos inserindo. Apenas para exemplificar, utilizo genericamente o termo África para pensar o que sabemos e conhecemos do continente antes de estarmos nele. As construções que fazemos e temos sobre África vêm de onde? Ademais, sabemos ainda que há um histórico comum, que há heranças culturais de África em todo o mundo. Mas no que toca a realidade contemporânea em África, o que sabemos? Quais são as nossas referências e de onde elas vêm? Temos referenciais pautados no olhar ocidental sobre África. Olhar para África estando em África, com mulheres e homens africanas(os), possibilitou mais uma vez, no processo de me educar em comunhão, aprender a rever as minhas referências, a fazer releituras e a valorizar o significado de situar o local de onde se fala ou a partir de onde se fala.

As discussões estabelecidas no contexto social de um país podem não ser relevantes para o outro. Em contrapartida, é possível considerar a existência de temas, ações e diálogos que se afinam e podem contribuir para se pensar a Educação, cuja problematização surge das demandas sociais, na realidade de cada sociedade; mas que, inevitavelmente, passa pelo exercício de compreender o contexto histórico, político e social de cada uma delas. No que diz respeito ao campo educacional, ambos os países, Brasil e Moçambique, travam suas lutas por estratégias de sobrevivência em sociedades multiculturais inseridas no contexto da globalização e pela construção de uma sociedade com relações mais igualitárias na consideração da diversidade. Tal postura é fundamental se adotamos a posição política de transformação de realidades opressoras, não apenas no âmbito educacional, mas nas mais diversas instâncias sociais.

A construção da presente tese e da práxis pedagógica implicada nas intervenções realizadas tem como base os referenciais teóricos que se articulam em torno do estudo da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1996a), da Pedagogia Dialógica (FREIRE, 1967; 1997) e das Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010). A articulação desses referenciais traz à tona uma perspectiva ontológica pautada na transcendência do ser humano, ou seja, na sua capacidade de transformar-se e de transformar o mundo, sua vocação para ser mais. O universo da transcendência ou a “vocação ontológica para ser mais” (FREIRE, 1997, p.51) estão relacionados, sobretudo, às possibilidades de superação de realidades opressoras e desumanizantes, de objetificação do ser humano.

O diálogo proposto nesta pesquisa está, portanto, atrelado à consideração dos imperativos e condicionantes históricos, políticos e sociais que circundam as pessoas que dela fazem parte; compreendendo, porém, que, apesar de sermos seres condicionados, não somos determinados, tendo assim a possibilidade existencial de superação, de transformação, de ser mais (FREIRE, 1997; 1996). Ao apontar para o reconhecimento do nosso condicionamento como uma exigência para a prática educativa, Freire (1997, p.52) afirma:

Gosto de ser gente porque, inacabado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo do social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

A articulação dos citados referenciais traz à tona também a Perspectiva Epistemológica do Sul, que busca atrelar a discussão sobre Educação, proposta na pesquisa, à consideração dos olhares, ou pontos de vista, das chamadas periferias geográficas e sociais do sistema mundo, das culturas populares e, portanto, das mulheres e homens que compõem as minorias em poder de ação e representatividade política.

Ao propor uma reflexão sobre a construção de Epistemologias do Sul, Santos e Meneses (2010) partem da afirmação de que a epistemologia ocidental dominante teve sua construção fundamentada no processo de dominação colonial. Nessa perspectiva, a produção e a divulgação do conhecimento que embasa a maior parte dos sistemas

sociais ocidentais estão ligadas aos interesses e necessidades do sistema de dominação econômica, política e cultural empreendidos nas colonizações, acarretando na hierarquização desses conhecimentos.

2.1 Estrutura de apresentação da tese

Após uma breve apresentação do contexto em que se realizou a pesquisa e da introdução do assunto, a estrutura de apresentação desta tese compreende a seguinte organização:

O capítulo 0, **Dançando e concebendo o mundo**, se destina a localizar as danças no contexto das culturas populares apresentando uma breve conceituação do termo; busca explicitar a compreensão da dança como uma prática social e o diálogo com a diversidade.

O capítulo 4, **Educação e Motricidade**, apresenta a concepção de educação sobre a qual se apoia este estudo e os aspectos dos contextos sociais e educacionais brasileiro e moçambicano considerados relevantes para o diálogo proposto. Apresenta também o conceito de motricidade e a implicação deste no que diz respeito à abordagem das danças.

O capítulo 0, **Trajatória metodológica**, apresenta os procedimentos de intervenção no seio da qual se realizou a pesquisa; o **Referencial Metodológico** e a **Metodologia** para a realização deste estudo.

O capítulo 0, **Construção dos resultados**, apresenta as **Análises Ideográficas e Nomotéticas** dos dados coletados em diálogo com o referencial teórico-metodológico adotado, bem como as **Compreensões situadas** das categorias que emergiram dessa análise, denominadas: **“Eu ainda quero ser índio um dia”**; **Saberes do mundo, saberes da dança** e **Compondo e cantando nossos versos - Dança como prática de liberdade e reconhecimento**.

O capítulo 0, **Considerações**, apresenta o diálogo entre os resultados compreendidos na tese e a literatura e uma reflexão acerca das potencialidades e limites da pesquisa.

3 DANÇANDO E CONCEBENDO O MUNDO

A presença das danças nos momentos solenes da existência humana compõe, seja pública ou particularmente, as cerimônias e ritos de passagem ou de iniciação realizados pelas diferentes sociedades no mundo desde as idades mais remotas sobre as quais podemos acessar algum registro. A dança está presente nos momentos de guerra e paz, nos nascimentos e funerais, enlances matrimoniais, períodos de semeadura e colheita, narrada ao longo da história da humanidade em registros orais, pictográficos e escritos que perpassaram gerações, representando as significações atribuídas por cada grupo de pessoas ao mundo.

Dançar é o movimento do corpo no mundo que possibilita a expressão da sua relação mais íntima com os ritmos da natureza à qual pertence e com a sociedade em que se insere, ou seja, é uma possibilidade que o corpo tem de estar presente, inevitavelmente declarando como percebe e sente o mundo. Quando nos permitimos deixar o corpo fluir em uma dança, qualquer que seja, é como se pudéssemos exprimir os movimentos do universo que dentro de nós e em nós são os movimentos que nos colocam na condição de unidade e comunhão com o cosmos que, significando o mundo a nossa volta, enunciam na dança o diálogo com esse mundo. Nessa situação, o mais leve balançar do corpo e o ritmo empreendido por ele podem, sutilmente, exprimir as formas de ser e estar e suscitar a união existente com o mundo.

Encontro entre a dança e o mundo, esse diálogo se apresenta como movimento intencional que possibilita no corpo um processo de manifestação das subjetividades permitindo sua ligação com o mundo sensível, ao mesmo tempo em que está preenchido de toda a vida que compõe a natureza, assim como de toda a história ancestral que o universo traz consigo. Dessa maneira, corpo e cosmos, vida e movimento são representados na dança que possui em si a possibilidade de tornar presente essa totalidade.

El cuerpo-mente-espíritu es la danza misma que se adhiere a la vida. Es la esperanza de no dejar escapar la armonía Del ser humano que se mueve al compás del cosmo. Sin Luna no hay movimiento, sin Sol no hay movimiento, sin Agua no hay movimiento, sin Aire no hay movimiento... sin danza no hay vida y todo ello se conjuga en DANZAR LA VIDA, DANZAR LA HISTORIA, DANZAR LA MEMORIA (GARCÍA, 2004, p.9).

Na perspectiva do referencial teórico-metodológico adotado neste estudo, a partir especialmente da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, a compreensão da

dança se dá na assunção de uma ontologia como região pré-reflexiva, considerando o “logos do mundo estético”, ou seja, o mundo sensível como unidade fundamental do mundo, representando uma unidade que desconhece a ruptura reflexiva entre sujeito e objeto, e tem a experiência corporal como originária (CHAUÍ, 1980).

Há um *logos do mundo estético*, um campo de significações sensíveis constituintes do corpo e do mundo. É esse *logos do mundo estético* que torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, e que, através da manifestação corporal na linguagem, permite o surgimento do *logos cultural*, isto é, do mundo humano da cultura e da história (CHAUÍ, 1980, p. XI).

A dimensão estética apresentada por Merleau-Ponty (2006; 2004) representa a região onde a motricidade e as funções simbólicas estão entrelaçadas e possibilitam que a expressão seja manifestada a partir de uma trajetória perceptiva, ou seja, pelo caminho do mundo sensível. A fenomenologia, considerando o mundo dos sentidos, no estudo da percepção realizado por Merleau-Ponty (2006), propõe uma filosofia que se compromete com as possibilidades de verdades, e não com a realização de uma verdade, cuja busca se localiza na compreensão do corpo como elemento de construção de saberes e produção de subjetividades.

A abordagem da dança, neste estudo, em uma perspectiva fenomenológica, está, portanto, permeada pelo questionamento das dicotomias presentes no pensamento filosófico e científico cartesiano acerca de conceitos fundamentais tais como sujeito-objeto, ser-consciência, fato-fenômeno, que carregam em si uma determinada interpretação da realidade.

Dessa forma, o diálogo sobre a dança está situado na possibilidade que ela apresenta de anunciar os saberes e percepções do mundo que ocorrem no corpo que vive a dança, em contraposição às compreensões instrumentais, funcionalistas e utilitárias³ das danças tão comumente difundidas nas sociedades ocidentais, especialmente no âmbito educacional. Nesses contextos de educação e sociedade, a desconsideração do corpo no processo educativo também é evidente e predominante.

Com base principalmente na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (2006), serão apontadas algumas reflexões sobre o entendimento do corpo que possam

³ As concepções instrumentais, funcionalistas e utilitárias da dança se referem respectivamente às restrições de seu entendimento à abordagem de técnicas, preocupação com o desenvolvimento social e individual, e no seu uso para apresentações em eventos específicos ou datas comemorativas, ou ainda na perspectiva da performance de movimentos na dança-espetáculo.

nos ajudar a pensar diferentes relações e referências educativas, começando pela sua consideração como um espaço expressivo, eminentemente.

Mas nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros. Este é apenas o corpo constituído. Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos. Se nosso corpo não nos impõe, como o faz ao animal, instintos definidos desde o nascimento, pelo menos é ele que dá à nossa vida a forma da generalidade e que prolonga nossos atos pessoais em disposições estáveis (MERLEAU-PONTY, 2006, p.202).

Para Merleau-Ponty (2006, p.203), “O corpo é nosso meio geral de ter um mundo” ao passo que nos possibilita os gestos necessários à conservação da vida tanto quanto os gestos que manifestam novos núcleos de significação, passando de um sentido próprio a um figurado, como é o caso da dança. O corpo que dança é considerado neste estudo em sua relação indissociável com o mundo e em sua intercomunicação com outros corpos e o conhecimento do mundo. Para melhor localizar essa compreensão de corpo, a partir do referencial fenomenológico, é necessário elucidar o conceito de corpo-próprio, proposto pelo autor, como tempo, espaço/lugar, fala e motricidade.

De acordo com Merleau-Ponty (2006, p. 269), “[...] sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório do meu ser total”. Assim, a experiência do corpo-próprio é oposta ao movimento reflexivo que separa o objeto do sujeito nos proporcionando apenas o pensamento – ideia ou conceito – do corpo e não o corpo em realidade ou a experiência do corpo.

[...] a experiência do corpo próprio nos ensina a enraizar o espaço na existência. O intelectualismo vê muito bem que o "motivo da coisa" e o "motivo do espaço" se entrelaçam, mas ele reduz o primeiro ao segundo. A experiência revela sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo. Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço (MERLEAU-PONTY, 2006, p.205).

A experiência perceptiva é outro aspecto da identidade do corpo-próprio, com a qual atribuímos significação às coisas a partir da experiência de uma presença corporal.

Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de

comum com a construção dos objetos científicos. Da mesma maneira, não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela o funda: é preciso reconhecer como irreduzível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual do sentido (MERLEAU-PONTY, 2006, p.252).

Um modo de existência ambíguo é revelado pela experiência do corpo-próprio na medida em que todas as “funções” ou “conjuntos de processos”, tais como visão, motricidade, sexualidade, estão implicadas em um mesmo acontecimento, fazem parte de um todo em conexão, ou seja, não estão ligadas apenas por relações de causa e efeito. Assim, a unidade do corpo, que não é um objeto, é sempre implícita e confusa. O corpo, para Merleau-Ponty (2006, p. 269):

[...] é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele.

Assim, da mesma maneira que compreendo as coisas a partir do meu corpo, é por meu corpo também que compreendo o outro. Tal qual na dança, o sentido do gesto se confunde com a estrutura do mundo que desenha, sendo necessário viver a dança para perceber as significações que ela expõe a partir do meu olhar e dos meus movimentos ao se colocar em diálogo com o mundo.

Em estudos aprofundados sobre a dança, Garaudy (1980) considera que, antes de tudo, dançar representa o estabelecimento de uma relação ativa entre os seres humanos e a natureza, na qual dançar é participar do movimento cósmico. Afirmando ainda que a “dança é um modo total de viver o mundo, é a um só tempo conhecimento, arte e religião”, Garaudy (1980, p.16) reconhece na dança o princípio da totalidade, elemento essencial à constituição das cosmovisões indígenas e africanas.

Para ilustrar a relação entre a dança e os movimentos da natureza, o autor conta que:

No Egito de seis mil anos atrás, quando a noite chegava ao final, e com a madrugada, se apagavam os astros cuja dança celeste era a própria imagem da ordem da natureza, o homem, angustiado por não mais perceber esta imagem, entrava em cena para manter a ordem celeste, imitando-a: começava então a dança da estrela da manhã, com

suas rondas; e este balé simbólico, contemporâneo do nascimento da astronomia, ensinava aos filhos do homem, pelo movimento figurado dos planetas, as leis que regiam o ciclo harmonioso dos dias e das estações, as leis que permitiam prever e, portanto controlar as cheias do Nilo, tornando-as já não tão destrutivas, mas fecundantes, com a preparação, em tempo útil, de diques e canais (GARAUDY, 1980, p.14).

A relação entre a dança e os movimentos da natureza pode ser encontrada em diferentes representações, como sugere Garaudy (1980) em sua obra “Dançar a vida”, que, muitas vezes ligadas às lendas e aos costumes provenientes da mitologia, concebem um caráter sagrado a essa relação, como é possível observar nos ritos das danças egípcias de evocação de Osíris⁴, cuja morte “foi simbolicamente associada à cheia e ao transbordamento anuais do Nilo, que periodicamente propiciava a fertilização do solo do Egito. Foi como se a decomposição do corpo de Osíris fertilizasse e vitalizasse a terra” (CAMPBELL, 1990).

Em homenagem a Osíris, então, eram celebrados com a dança, nas primaveras da antiguidade egípcia, os ritmos de fluxo e refluxo dos rios, que por sua vez comandavam os períodos de semeadura e colheita. Garaudy (1980) destaca também a expressão dessa relação, que chama de unidade orgânica do ser com a natureza, na dança do Deus Shiva, cujo tema é a atividade cósmica, como se expressa em um hino sagrado da Índia: “Nosso Deus [...] é um Deus dançarino que, como o fogo que abrasa a madeira, irradia seu poder no espírito e na matéria, e os arrasta, por sua vez, para a dança” (GARAUDY, 1980, p. 15).

O Deus Shiva, conhecido nos mitos hindus como o Senhor cuja dança é o universo, tem algumas representações em imagens onde aparece envolto por anéis de fogo, que Campbell (1990, p.243) interpreta como a representação do esplendor da dança de Shiva, afirmando que:

A dança de Shiva é o universo. Em seus cabelos há um crânio e uma lua nova, morte e renascimento ao mesmo tempo, o momento do vir a ser. Numa das mãos ele tem um pequeno tambor que faz tique-tique-tique. É o tambor do tempo, o tique do tempo que exclui o conhecimento da eternidade. Estamos fechados no tempo. Mas na outra mão há uma chama que queima o véu do tempo e abre nossas mentes para a eternidade. Shiva é uma deidade muito antiga, talvez hoje a mais antiga imagem venerada do mundo. Há imagens de 2000 ou 2500 a.C., pequenos selos cunhados mostrando figuras que claramente sugerem Shiva. Em algumas de suas manifestações ele é realmente um deus horrível, representando os aspectos terríveis da

⁴ O Deus Osíris é na mitologia egípcia o juiz e o senhor dos mortos e o senhor da regeneração da vida.

natureza do ser. Ele é o Togue arquetípico, que extingue a ilusão da vida; mas é também o criador da vida, seu gerador e iluminador.

Apontando para a presença da relação entre o universo e a dança na história dos continentes africano e asiático, revelada na mitologia e na cosmogonia dos antigos egípcios e indianos, o autor afirma que a identificação com as forças da natureza expressa na dança, na ação de captar e imitar seus movimentos, continua sendo uma necessidade primordial da vida quando as sociedades começam a se fixar no solo e iniciam a agricultura, pois os conhecimentos dos ritmos da natureza tornam-se uma necessidade vital. Nesse sentido, os espaços míticos podem ser considerados saberes suplementares para a compreensão das formas de ver o mundo de diferentes povos e das possíveis concepções de danças de cada grupo de pessoas.

Para Merleau-Ponty (2004), assim como para Campbell (1990), os sonhos e os mitos abrigam o sentido de direção de nossa existência e se originam no mesmo lugar, no sujeito perceptivo e na tomada de consciência, sendo esta concebida como corpo e mundo, que se expressa numa forma simbólica. Merleau-Ponty (2004, p.393) afirma que o mito “é uma projeção da existência e uma expressão da condição humana” que considera a essência na aparência. Assim, “[...] o fenômeno mítico não é uma representação, mas uma verdadeira presença” que, no entanto é desconsiderado pelo pensamento objetivo cartesiano, assim como os sonhos e demais fenômenos da existência, por considerá-los impensáveis.

Dessa forma, para saber o que significa o espaço mítico é preciso despertar em nós, em nossa percepção, a relação entre o sujeito e seu mundo, reconhecendo antes dos atos de significação do pensamento teórico e tético, as experiências expressivas; antes do sentido significado, o sentido expressivo; antes da subsunção do conteúdo à forma, a pregnância simbólica da forma no conteúdo (MERLEAU-PONTY, 2006, p.391).

Na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (2004), tanto a consciência mítica, a onírica, quanto a percepção comportam o elo entre a subjetividade e a objetividade, de maneira que é impossível compreender o mito com base nas racionalizações que buscam no positivismo a explicação do mundo e a previsão da ciência.

Para Campbell (1990), as histórias contadas ao longo de gerações são maneiras de tentar entrar em acordo com o mundo harmonizando nossas vidas com a realidade, sejam parte da tradição mitológica ou dos grandes romances presentes na literatura do

mundo, que também seguem essa lógica. O autor afirma que aquilo que os seres humanos têm em comum se revela nos mitos, que são as histórias que através dos tempos representam nossa constante busca da verdade, de sentido e de significação.

Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte. Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos (CAMPBELL, 1990, p. 16).

Como pistas, os mitos nos ajudam a procurar dentro de nós a experiência de estarmos vivos e “as potencialidades espirituais da vida humana” (CAMPBELL, 1990, p.16). Para atingir essa experiência, o autor refere que é necessário conhecer os mitos para captar a mensagem dos seus símbolos, principalmente com a leitura de mitos de outros povos, de religiões diferentes das nossas para não tendermos a interpretar nossa própria religião em termos de fatos.

Nesse sentido, Campbell (1990) indica que um problema dos dias atuais é a nossa falta de familiaridade com a “literatura do espírito”, nos quais os interesses estão mais voltados para as notícias diárias e problemas momentâneos. Lembra que antigamente nas universidades, isoladas das notícias do dia, as pessoas recolhiam-se para se dedicar à via interior e aos conhecimentos herdados de grandes tradições, como de Platão, Confúcio, Buda e Goethe, acerca de valores eternos e que se relacionam ao centro de nossas vidas, portanto, ao nosso equilíbrio. “Quando um dia você ficar velho e, tendo as necessidades imediatas todas atendidas, então se voltar para a vida interior, aí, bem, se você não souber onde está ou o que é esse centro, você vai sofrer” (CAMPBELL, 1990, p.14).

O autor afirma que a supressão das literaturas gregas e latinas da educação de toda a gente suprimiu também toda uma tradição de informações mitológicas do Ocidente, embora muitas histórias permaneçam na memória das pessoas, fazendo com que elas percebam a importância do que está acontecendo em suas vidas a partir da perspectiva que a história oferece (CAMPBELL, 1990).

Nas sociedades ocidentais atuais, as referências das histórias perdidas não foram substituídas por coisa alguma nem, conseqüentemente, a enorme quantidade de informações contidas nessas histórias que, provenientes dos nossos ancestrais,

[...] têm a ver com os temas que sempre deram sustentação à vida humana, que construíram civilizações e enformaram religiões através

dos séculos, têm a ver com os profundos problemas interiores, com os profundos mistérios, com os profundos limiares da travessia, e se você não souber o que dizem os sinais ao longo do caminho, terá de produzi-los por sua conta (CAMPBELL, 1990, p.15).

Assim, Campbell (1990, p. 16) afirma que, atualmente, vivemos um mundo “desmitologizado”, mas que é possível identificar entre os jovens um grande interesse pelos mitos, pois estes apresentam histórias de sabedoria de vida, diferente do que é ensinado nas escolas. Para o autor, as escolas e universidades não ensinam sobre a sabedoria de vida, mas sim sobre as tecnologias e promove um acúmulo de informações, evitando indicar os valores de vida em seus assuntos. Dessa forma, destaca a relevância de falar dos mitos como mensagens válidas para a vida, e não apenas como coisas interessantes, em que investigadores gastam tempo, pois os rituais mitológicos estão presentes nas sociedades atuais, nas cerimônias de casamento, nas cerimônias de posses de presidentes e juízes ou no ato de alistar-se no exército e vestir um uniforme.

Ao narrar sua primeira experiência com os mitos a partir das histórias católicas e posteriormente com as histórias dos índios norte-americanos, das etnias Delaware e Iroqueses, bem como com a mitologia hindu, Campbell (1990) indica que todas as histórias, contadas por vários povos diferentes, são bastante semelhantes se observarmos, por exemplo, suas referências aos estágios da vida, às cerimônias de iniciação e à sua ligação com o mundo espiritual e o sagrado, considerando que todos esses rituais são mitológicos. Muitas vezes os mitos são compreendidos como a narração das histórias de deuses e, nesse caso, de acordo com o autor:

Um deus é a personificação de um poder motivador ou de um sistema de valores que funciona para a vida humana e para o universo – os poderes do seu próprio corpo e da natureza. Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo (CAMPBELL, 1990, p.37).

No entanto, embora seja comum em muitos mitos de diferentes sociedades a presença dos deuses e da relação entre os seres humanos e a terra como lugar sagrado e de comunicação com o mundo espiritual, Campbell (1990) alerta para a existência de duas formas totalmente diferentes de mitologia. Uma que relaciona os seres humanos com a natureza e o mundo natural, ligando-os como parte dela e outra estritamente sociológica que liga mulheres e homens a uma sociedade em particular.

Na história da mitologia europeia é possível ver a interação desses dois sistemas. No geral, o sistema socialmente orientado é o de um

povo nômade, que se move erraticamente, para que você aprenda que o seu centro se localiza nesse grupo. A mitologia orientada para a natureza seria a de um povo que se dedica ao cultivo da terra. Ora, a tradição bíblica é uma mitologia socialmente orientada. A natureza aí é condenada. No século XIX, os investigadores pensaram na mitologia e no ritual como tentativas de controlar a natureza. Mas isso é magia, não mitologia ou religião. As religiões da natureza não são tentativas de controlar a natureza, mas de ajudar você a colocar-se em acordo com ela. Mas quando a natureza é encarada como um mal, você não se põe em acordo com ela, mas a controla, ou tenta controlar, daí a tensão, a ansiedade, a devastação de florestas, a aniquilação de povos nativos. A ênfase nisso nos separa da natureza (CAMPBELL, 1990, p.37).

Nessa perspectiva, a compreensão dos espaços míticos e de sua dinâmica na vida social nos indica as formas de compreender a realidade das pessoas que dançam, tanto quanto nos permitem identificar como determinadas posturas diante da realização das próprias danças foram sendo construídas, aceitas ou negadas, validadas ou invalidadas em seu contexto, justificando parte da sua estrutura e simbolismo em diferentes grupos humanos.

Como auxílio à compreensão das origens das danças, conhecer como se fundavam tais pensamentos, principalmente com base na mitologia europeia, pode elucidar, em parte, como se deu a influência dos povos colonizadores nessas manifestações e sugerir algumas compreensões sobre as relações que foram estabelecidas, no contexto dessas danças, entre as pessoas de diferentes culturas, aproximando ou afastando cada uma delas e determinando os espaços sociais em que se realizavam e se realizam até os dias atuais.

Segundo Campbell (1990), os mitos podem apresentar ao menos quatro funções: a mística, fundamental para a caracterização do mito, relacionada ao viver o mistério, a dimensão do mistério no mundo; a cosmológica, da qual a ciência se ocupa, e que procura mostrar a forma do universo, mas o faz de tal maneira que o mistério permanece e não pode oferecer ao cientista todas as respostas; a sociológica, que dá suporte e validação da ordem social, variando sobremaneira de um lugar para o outro, como por exemplo, nas mitologias de poligamia e monogamia, ambas satisfatórias dependendo do lugar onde se encontra. Para o autor, a função sociológica do mito assumiu a direção do nosso mundo, mas está desatualizada.

Uma quarta função do mito, apontada por Campbell (1990, p.45), é a pedagógica, com a qual o autor considera que todas as pessoas deveriam se relacionar, pois apresenta as possibilidades de “como viver uma vida humana sob qualquer

circunstância. Os mitos podem ensinar-lhe isso”. Relacionando tais possibilidades de emprego do mito, Campbell (1990) sugere que os estadunidenses modernos rejeitaram a antiga ideia da natureza como divindade porque isso os impediria de dominá-la, por exemplo, derrubando árvores e alterando cursos de rios em prol do desenvolvimento urbano, tecnológico e industrial. No entanto, considera que isso não é apenas uma característica dos estadunidenses, mas a própria condenação bíblica da natureza que herdaram de sua religião, trazida especialmente da Inglaterra.

Deus está separado da natureza, e a natureza é condenada por Deus. Está tudo lá, no Gênesis: estamos destinados a ser os senhores do mundo. Mas se você pensar em nós como vindos da terra, não como tendo sido lançados aqui, de alguma parte, verá que nós somos a terra, somos a consciência da terra (CAMPBELL, 1990, p. 46).

Nessas considerações podemos destacar como as origens dos pensamentos cosmogônicos e cosmológicos e os mitos podem, em uma função sociológica, influenciar o estabelecimento de princípios éticos, sugerindo as leis da vida, e como deve ser no projeto de sociedade que se propõe. Tal pensamento europeu, citado por Campbell (1990), se opõe radicalmente aos princípios éticos das sociedades indígenas e dos povos africanos, que, em seus mitos, expressam a profunda conexão entre seres vivos, terra e universo.

Munduruku (2009) afirma que os povos indígenas têm em comum um profundo respeito pela natureza, ensinado para as crianças desde o dia do nascimento, que consiste na compreensão de que não se deve mandar na natureza, mas conviver com ela, aprendendo a sabedoria que esta contém e pedindo que a mesma possa suprir-lhes do alimento material e espiritual. Para Munduruku (2009, p.29), a concepção indígena de vida pode ser representada pelos seguintes, com base no “respeito e reverência à sacralidade da nossa Mãe Terra”: “1. A terra como mãe”, que corresponde ao entendimento da terra como o ventre gerador da vida, provedora do sustento da vida e local para onde todos os seres retornam, tornando-se por isso sagrada; “2. Ser humano, mesmo caminho”, que significa a compreensão dos seres humanos como parte da natureza, como parte da teia da vida assim como todos os demais seres vivos; “3. O mundo tem uma alma”, sendo esta afirmação a explicação, de acordo com Munduruku (2009), da vivência harmoniosa dos indígenas com a natureza; “4. Gratidão à Mãe Terra”, que representa o carinho e o sentimento de gratidão por tudo que a terra nos oferece, o que justifica a postura de gratidão com a qual os indígenas reverenciam a terra em suas danças e cantos.

Quando expressa a compreensão do ser humano como parte da natureza, o autor estabelece uma relação com as danças no contexto da cultura Munduruku:

Na tradição do meu povo, há um ensinamento que diz que todas as coisas merecem reverência por serem uma manifestação da criação, inclusive o homem. Quando dançamos em círculo, quando batemos nossos pés no chão, estamos reconstituindo o som da criação, recriando o mundo repetindo o gesto divino de criar, no presente, a eternidade. Essa é a importância da presença humana no planeta. Somos todos criadores do novo tempo, do presente e do eterno e fazemos isso com todos os seres vivos [...] (MUNDURUKU, 2009).

A ética presente na visão de mundo dos povos indígenas, que liga os seres humanos à terra, é também a que pressupõe a ligação de todos os seres vivos como parte do todo, características muito presentes nas rodas de danças brasileiras, o que implica no estabelecimento de relações de respeito entre os seres e entre estes e o todo que os circunda. Tal princípio ético está demonstrado na carta-resposta do Chefe Seattle, que Campbell (1990) considera ser um dos últimos testemunhos orais da ordem moral paleolítica, quando no ano de 1852, o governo dos Estados Unidos fez a proposta de comprar as terras tribais para os povos imigrantes. A carta está descrita integralmente em sua obra, mas os seguintes trechos podem nos oferecer uma amostra dessa interpretação da realidade:

Cada parte desta terra é sagrada para meu povo. [...] Ensinarão vocês às suas crianças o que ensinamos às nossas? Que a terra é nossa mãe? O que acontece à terra acontece a todos os filhos da terra. O que sabemos é isto: a terra não pertence ao homem, o homem pertence à terra. Todas as coisas estão ligadas, assim como o sangue nos une a todos. O homem não teceu a rede da vida, é apenas um dos fios dela. O que quer que ele faça à rede, fará a si mesmo. Uma coisa sabemos: nosso deus é também o seu deus. [...] Amamos esta terra como o recém-nascido ama as batidas do coração da mãe. Assim, se lhes vendermos nossa terra, amem-na como a temos amado. Cuidem dela como temos cuidado. Gravem em suas mentes a memória da terra tal como estiver quando a receberem. Preservem a terra para todas as crianças e amem-na, como Deus nos ama a todos. Assim como somos parte da terra, vocês também são parte da terra. Esta terra é preciosa para nós, também é preciosa para vocês. Uma coisa sabemos: existe apenas um Deus. Nenhum homem, vermelho ou branco, pode viver à parte. Afinal, somos irmãos (CAMPBELL, 1990, p.48).

Ainda sobre tais considerações, o autor comenta que, no contexto desse mundo desmitologizado em que vivemos, o único mito que vale ser pensado para o futuro imediato é o que fale do planeta e de todas as pessoas que estão nele, sem fragmentá-lo em cidades ou povos. Para Campbell (1990, p.46), esse mito está por vir e deverá abarcar os temas que todos os mitos já têm apresentado, “o amadurecimento do

indivíduo, da dependência à idade adulta, depois à maturidade e depois à morte; e então com a questão de como se relacionar com esta sociedade e como relacionar esta sociedade com o mundo da natureza e com o cosmos”.

A concepção dos seres humanos como parte da natureza, em interligação com o cosmos, faz parte também dos mitos de criação do universo de alguns povos africanos que, em diferentes grupos étnicos, foram trazidas para todo o território americano durante aproximados quatro séculos da cruel história da escravidão. No Brasil, principalmente através das culturas Iorubá, Banto e Jêje, a estrutura mítica desses povos e, por conseguinte, seus conhecimentos e visões de mundo, difundiram-se nas celebrações do Candomblé⁵ e de outras religiões de matrizes africanas que foram criadas no país a partir da diáspora africana.

A observação e o estudo das danças presentes nos cultos de Candomblé podem nos apresentar compreensões sobre os modos de ser e viver de algumas comunidades afro-brasileiras. Alguns elementos das danças do Candomblé podem também ser identificados em outras danças das culturas populares brasileiras, embora sem conotação declaradamente religiosa, revelando heranças da cosmovisão africana.

Para alguns povos africanos, a natureza é sagrada e tudo que a constitui possui uma força que anima e expande a vida e o cosmos. Na cultura dos povos Nagô-Iorubá, essa força vital é chamada de Axé. Assim, tudo que existe tem Axé, seja no mundo visível ou invisível.

Sodré (1988, p.129) indica que o Axé é elemento fundamental nos rituais das populações negras no Brasil, sendo o Axé a “força vital, sem a qual, segundo a cosmovisão nagô, os seres não poderiam ter existência nem transformação”, não se limitando à cosmovisão dessa população, mas também encontrada entre as sociedades e na visão de mundo dos povos Banto.

A palavra falada também é constituída de Axé, como força dinâmica que fundamenta a comunicação com o sagrado e com o conhecimento do mundo, seus signos e símbolos. Em alguns grupos, nas sociedades africanas, a palavra, os símbolos e segredos formam a identidade mística e mítica do grupo, conduzindo e dinamizando a energia vital que une e harmoniza tudo que existe.

⁵ O Candomblé é uma religião brasileira pautada nas matrizes culturais de algumas regiões da África. De acordo com Oliveira (2006, p.92), o Candomblé “reúne diversas divindades de etnias diferentes africanas num só panteão, preservando, entretanto, uma estrutura mítica semelhante aos cultos africanos”.

Também entre o povo Igbo da Nigéria, na África Ocidental, que está entre os três maiores e mais influentes grupos étnicos da região da África Ocidental junto dos povos Hauças e Iorubás, a cosmovisão compreende que todas as forças da natureza estão inter-relacionadas e devem viver em harmonia entre si. A herança dessa cosmovisão presente nas religiões afro-brasileiras, sobretudo no Candomblé, demonstra essa relação de totalidade integrada e a sacralização da natureza-vida, como podemos observar no próprio entendimento da palavra Axé:

No candomblé, a palavra axé tem muitos significados. Axé é força vital, energia, princípio da vida, força sagrada dos orixás. Axé é o nome que se dá às partes dos animais que contêm essas forças da natureza viva, que também estão nas folhas, sementes e nos frutos sagrados. Axé é bênção, cumprimento, votos de boa-sorte e sinônimo de Amém. [...] Axé é carisma; é sabedoria nas coisas-do-santo, é senioridade. Axé se tem, se usa, se gasta, se repõe, se acumula. Axé é origem, é a raiz que vem dos antepassados. Axé se ganha e se perde. [...] é conhecimento, é poder, é fundamento. Axé também é a coisa enterrada, objetos de culto escondidos, primeiro da perseguição policial, perseguição do branco, e mais tarde escondidos da curiosidade do olhar profano, do interesse de quem não tem raiz, não tem origem, aquele que é cossi, no linguajar-de-santo. Axé é, sobretudo, a casa de candomblé, o templo, a roça, a tradição toda. A matriz fundante de toda uma descendência. Axé é linhagem, é família-de-santo, é saber-se pertencente a uma descendência cuja origem é conhecida e comprovada por registros históricos, pelo trabalho do etnógrafo de outrora, pela prova da fotografia, hoje. Ter axé é ter legitimidade junto ao povo-de-santo (PRANDI, 1991, p.104).

Essa relação com o cosmos preenchida pela energia vital é tal que é no corpo, durante a realização das danças, que se manifesta a divindade. As danças realizadas nos terreiros de Candomblé são chamadas de danças ancestrais em referência à sua ligação com os antepassados, presentes na manifestação dos orixás. Para falar das danças dos terreiros é comum a utilização das expressões dança dos orixás, dança do santo, ou ainda se diz que alguém ou algumas pessoas vão dançar para o santo na ocasião do xirê. O xirê, palavra de origem Iorubá, também traduzida como jogo ou divertimento, é o momento de festa e devoção das casas de Candomblé que apresentam uma sequência de danças rituais, as danças dos orixás, que geralmente se iniciam com a dança para Exu e terminam com a dança para Oxalá.

O xirê, como festa de manifestação e celebração dos orixás, é um momento de convivência e aproximação entre o sagrado e o mundano, o divino e o humano, representando a totalidade dinâmica da cosmovisão africana expressa em um sério momento de brincar e descobrir o corpo, que, manifesto na diáspora africana, representa

também a fusão e o encontro, no território brasileiro, entre as cidades-reinos da mitologia de diferentes povos africanos.

O Xirê é um fenômeno brasileiro que traz uma síntese da unidade necessária à manutenção de identidades, que promove na reunião de Ogum, que é de Irê; com Xangô, que é de Oyó; com Iemanjá, que é de Abeokutá; com Oxalá, que é de Ifé; entre tantos outros, novos significados e novas mitologias, as quais vão conformando esse sentimento de louvor e religiosidade. É trazer o orixá para o convívio da vida cotidiana ou para a festa para que, juntos, homens e deuses vivam a música instrumental, a dança canto, a comida e se divirtam e brinquem experimentando o xirê (SABINO; LODY, 2011, p.104).

Nessa perspectiva, o xirê é festa e ritual religioso, é a expressão do lúdico e do sagrado, é a manifestação do corpo individual e coletivo, é a celebração da unidade entre o mundo visível e o invisível, é o microcosmos e o macrocosmos em total integração. Nesse sentido, vale destacar que nas manifestações das culturas populares brasileiras, muitas danças de matrizes africanas e indígenas são consideradas brinquedos ou brincadeiras pelas comunidades que as praticam, sendo muito comum o uso de expressões como “vamos brincar o Coco”, “vou brincar o Maracatu” (SABINO; LODY, 2011). Simultaneamente, o sentimento de devoção e de sacralização desses brinquedos também se faz presente e pode ser evidenciado quando os brincantes fazem referências aos seus antepassados e/ou dedicam suas práticas aos orixás ou a algum dos santos católicos.

Sobre a relação entre a dança e o divino, Garaudy (1980, p.20) afirma que “A dança torna o deus presente e o homem potente”. Em referência ao aspecto lúdico das cerimônias de Candomblé, que transcorrem em um ambiente ritual extremamente organizado e constituído de vários preceitos, Sabino e Lody (2011, p.104) afirmam que:

Brincar é também celebrar, festejar, reunir, ensaiar e, principalmente, transmitir um grande sentimento patrimonial que fortalece os laços e as identidades. A brincadeira assume um dos mais notáveis lugares de socialização. É espaço de prazer, de alegria, de tornar o ideal do sagrado mais próximo, mais humanizado e mais íntimo, como acontece nos terreiros, onde são vivenciados temas memoriais e de criações contemporâneas. Não são rituais para aplacar, para temer a Deus ou para apaziguar um Deus que se teme, mas para viver a brincadeira de trocar, de partilhar do sagrado em outra dimensão, relativizando, assim, o modelo cristão.

Nesses momentos, as danças são a expressão dos movimentos que representam cada um dos orixás, de acordo com a manifestação de cada um deles no xirê, atrelados aos chamados pontos de força da natureza que cada orixá simboliza. São assim

dançadas, então, as saudações para as forças das águas, que correspondem às aiabas ou iabás Oxum e Iemanjá, termo utilizado para se referir aos orixás femininos. Originalmente na língua Iorubá, Iyabá significa rainha. São saudados pela dança também os orixás, femininos e masculinos, que representam forças guerreiras, como Xangô, cuja representação na natureza são os trovões e as pedreiras; Iansã, senhora dos ventos e das tempestades; Oxóssi, o grande caçador, rei das matas e da agricultura. Os gestos e ritmos empreendidos pela dançarina ou dançarino alcançam a comunicação com a energia do orixá correspondente.

Cada dança também acompanha o toque dos atabaques, que entoam ritmos específicos para cada orixá, assim como são diferentes os toques para cada nação de Candomblé relacionada aos povos africanos de origem (Ketu-Iorubá; Jêje-Fon; Angola-Banto). Nos xirês, realizados em todo o território brasileiro, uma atitude muito comum é a saudação, por todas as pessoas presentes, aos atabaques ou ilús e seus alabês ou ogãs, pessoas dedicadas e preparadas para tocar tais instrumentos percussivos que representam de maneira ancestral o portal de comunicação entre os mundos visível e invisível. A dança dos orixás está integrada com o toque dos tambores que impõe o ritmo da dança e requer um diálogo constante entre os músicos e a energia dos orixás. Seguindo o princípio da totalidade presente na cosmovisão africana, tocar o couro, como se diz nos terreiros, implica no envolvimento e integração dos músicos com todo o xirê.

Para além de uma série ritmada de gestos e passos, a dança da qual se fala neste estudo é o espaço de integração e criatividade que considera, assim como o pensamento fenomenológico, a inseparabilidade entre sujeito e mundo. Dessa forma, a compreensão da dança como linguagem do mundo sensível nos permite neste estudo considerar as experiências míticas, a força que pulsa na tradição oral e a experiência de mundo das matrizes corporais ancestrais dos povos indígenas e africanos, no encontro com outras matrizes culturais, expressas nas manifestações das culturas populares.

3.1 Dança e culturas populares

A dança expressa o fascínio exercido pelo mar, pelas estrelas, pelo vento; está presente nos mitos de criação do universo e manifestando a ligação de mulheres e homens com o cosmos. A dança precede o desabrochar de um mundo sensível que está e é corpo. Nessa relação a dança revela a celebração da totalidade, da possibilidade de

ser-com-o-outro-ao-mundo. A dança também exprime, na história da humanidade, uma íntima ligação com o conceito de comunidade. Para Garaudy (1980), a dança é a realização da comunidade viva entre as pessoas que, desde a origem da humanidade, promove a afirmação destas como membros de uma sociedade.

Desde os tempos mais remotos, para cada organização ou acontecimento coletivo, as diversas atividades das comunidades se realizam de maneira rítmica. O ritmo das práticas coletivas está presente no cumprimento de tarefas quotidianas como a colheita e o descascar dos grãos colhidos; nas atividades bélicas dos guerreiros que se preparam para o combate; nos diversos ritos de cura e harmonização dos seres vivos; no recolhimento das redes de pescaria que saem carregadas do mar; nos pés que amassam o barro para a construção de casas ou, por exemplo, nos braços que trabalham em conjunto para a colocação de telhados e lajes de concreto em diferentes partes do mundo.

Assim como na relação da dança com o universo, a relevância e a presença da dança como fator de identidade de um povo na história da humanidade é destacada por Garaudy (1980, p. 20) quando conta que, na China do século VI, Confúcio costumava dizer: “Mostra-me como dança um povo e eu lhes direi se sua civilização está doente ou tem boa saúde”. Garaudy (1980) narra também que o escocês David Livingstone, considerado no Ocidente um dos maiores exploradores da África no século XIX, relatou que os povos Bantos tinham o costume de, ao encontrar um estrangeiro, perguntar “O que danças?” e não “Quem és?”, representando a grande identificação desse povo africano com a dança, da identificação dos ritmos com a comunidade, e de uma pessoa com seu grupo.

Os ritmos dos gestos, os ritmos do corpo e da natureza interconectados nos permitem observar a força e a realização da comunidade na dança que pode exprimir a sua coesão e seu poder de realização e ainda marcar o sentimento de pertencer a um grupo e as ligações existentes entre a comunidade e a ancestralidade. Essa relação com identidade e comunidade presente nas danças é possivelmente a característica que mais bem representa as danças abordadas nesta investigação, que se localizam no contexto das culturas populares.

Se, no âmbito acadêmico, cultura popular é ainda um conceito controverso e difícil de explicar, seja nos estudos de enfoques antropológicos, históricos ou na investigação na área da Educação; para as pessoas que vivem as culturas populares e

dentro delas ilustram, escrevem, dançam, tecem, tocam, cantam, por fruição e/ou trabalho, a dificuldade de conceituação não costuma ser um grande problema. Se na Academia há uma necessidade de explicar o conceito e os embates se travem sobre aspectos teóricos e políticos; entre as pessoas que vivem e fazem parte das culturas populares a luta, quando ocorre, é pela obtenção de respeito às suas manifestações, pelo reconhecimento e valorização de seus conhecimentos e saberes.

Em concordância com Freire (1979), a cultura é entendida neste trabalho em um sentido antropológico, como toda criação humana, tudo aquilo que é criado por mulheres e homens diante de sua capacidade de captar e transformar o mundo. Também em uma perspectiva freireana, o conceito de cultura é adotado a partir de uma significação ampla que abrange “[...] desde o modo como alguém caminha, até o conhecimento do mundo, as expressões desse conhecimento, e as expressões desse mundo por meio da música e da dança [...]” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 130). No entanto, a cultura é caracterizada como um local de diferenças e lutas sociais, onde os processos culturais ocorrem nas relações sociais e, portanto ligados aos recortes de gênero, de classe, étnico-raciais e etários que podemos fazer na compreensão das sociedades. “A cultura não é um sistema autônomo, mas sim um sistema caracterizado por estratificações e tensões sociais” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.33).

Ao escrever sobre as culturas brasileiras, Bosi (1992, p.319) também apresenta o conceito antropológico como “conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social” para indicar que não se restringe a cultura letrada ou a produção de conhecimento proveniente das instituições de ensino. Para Bosi (1992), a utilização do termo cultura brasileira no singular pode representar uma homogeneidade de manifestações que não corresponde à realidade plural das sociedades contemporâneas, nem tampouco das sociedades de classes, como a brasileira. Nesse sentido, o autor aponta para o uso do termo culturas brasileiras como mais adequado no reconhecimento da pluralidade que constitui essa sociedade⁶. Cabe ressaltar que, embora a análise realizada por Bosi (1992) seja acerca da sociedade brasileira, compreendemos que a mesma pode ser ampliada ao contexto plural que também se evidencia na sociedade moçambicana.

⁶ Em concordância com Bosi (1992), será empregado neste trabalho o termo culturas brasileiras, no plural, preservando-se as ocorrências no singular quando citado por outras autoras e autores.

Sob o ponto de vista da existência de classes sociais, Bosi (1992, p.309) se refere à possibilidade de identificação de duas faixas bem marcadas dentro do contexto das culturas:

[...] uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna.

Nessa proposição, as definições de cultura erudita e popular são, respectivamente, situadas nos lados de dentro e de fora das instituições, compreendendo como exemplo de instituições as universidades e os meios de comunicação de massa. No entanto, Bosi (1992) ressalta que essa localização se refere principalmente às organizações próprias das classes dominantes, ou seja, que representam o interesse de manutenção de seu poder. Embora possamos observar a constante mudança das sociedades e das relações interculturais nestas, sobretudo com o advento da globalização⁷, essa polarização proposta por Bosi (1992) nos auxilia na reflexão sobre o distanciamento entre as culturas populares e eruditas. Os saberes e conhecimentos que tais faixas abrangem não são considerados como opostos ou antagônicos, mas essa classificação nos indica a ainda presente hierarquização das culturas na sociedade brasileira. Nesse quadro, a cultura dominante ainda é a cultura das elites, vigorando inclusive nos sistemas escolares.

Assim como Bosi (1992), consideramos que as culturas populares emergem do cotidiano simbólico, físico e imaginário de mulheres e homens, tal como ocorre na expressão das danças abordadas nesta pesquisa. Isso porque os elementos que compõem as danças são as representações e fazem parte do modo de viver das pessoas que as praticam, desde as vestimentas que utilizam até o modo de falar e agir no mundo. As culturas populares apresentam ainda uma indivisibilidade entre as esferas material e simbólica, como exemplifica Bosi (1992, p. 324) na seguinte descrição:

Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de

⁷ O termo globalização é adotado com ênfase em suas dimensões culturais e políticas, como fenômeno de inovações tecnológicas e comunicacionais que articulam os mercados em escala mundial, observado a partir da segunda metade do século XX (CANCLINI, 2003).

cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar... [...].

A compreensão que Bosi (1992) faz das culturas populares atrelada à existência de uma sociedade classista é fundamental para a posição que assumimos neste trabalho, no qual consideramos as culturas populares como as culturas que emergem do povo, que têm o povo como agente gerador e protagonista, ou nas palavras de Fiori (1986, p.10) “[...] a cultura popular é a cultura do povo [...]”, de mulheres e homens que trabalham e humanizam o mundo reproduzindo a si mesmos, em comunhão. O conceito de povo, longe de uma análise sociológica aprofundada, é tomado como categoria interpretativa, representando parte de uma sociedade, ou um grupo de pessoas que nessa sociedade está situada em oposição às classes dominantes, sendo mais vulneráveis às opressões dos sistemas sociais e marginalizadas em relação aos poderes econômicos e políticos.

Dessa maneira, o entendimento do conceito de povo está relacionado tanto à constituição desse grupo social no Brasil quanto ao conceito de classes sociais (FERNANDES, 1972; IANNI, 1972; DUSSEL, s/d). Assim como sugerimos que quem é parte das culturas populares não tem nenhuma dificuldade de identificar o que são culturas populares, relembramos uma citação de Freire (1997, p. 491) ao referir-se à fala de uma jovem operária em um texto que leu na década de 1980: “Quem é povo? É quem não pergunta quem é povo”.

Há também um posicionamento teórico e político na opção, ao referir-se às danças, por utilizar o termo culturas populares em detrimento dos termos tradicionais ou folclóricas. Essa opção tem o objetivo de colocar em evidência, ou no centro da discussão, as pessoas que fazem parte das culturas populares ou que compartilham e valorizam seus valores e práticas sociais. Colocar as pessoas que compõem o universo das culturas populares no centro da discussão é, por consequência, estabelecer o diálogo com as relações sociais e as maneiras de ver o mundo próprias das culturas populares para com estas apreender relações pautadas na diversidade, valorizando os saberes e conhecimentos dessas pessoas. A postura política expressa nessa opção está fundamentada na assunção da possibilidade e necessidade de transformação, superação ou transcendência de ações e discursos discriminatórios ou opressivos direcionados às classes populares. Compreendemos que assumir a existência da polarização das culturas

na sociedade brasileira levando em conta as diferenças de classes, culturas populares e erudita, é uma exigência para o compromisso com a superação de desigualdades sociais. Para Weffort (1967, p.12), “Toda separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto das circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas”.

Situando o entendimento da cultura no contexto latino-americano e em relação aos conceitos de dominação e dependência, de colonizador e colonizado, Dussel (s/d, p. 255) sugere o recontar da história partindo de uma visão não eurocêntrica, que considere e valorize o mundo existente antes da colonização: “[...] cada um dos conquistadores se defrontou com o índio. Este índio já tinha um mundo”. Para esse autor, a dominação cultural está presente desde o primeiro olhar do colonizador que, nesse olhar, explicita a classificação e a atribuição de valores para o *Outro*, que é o índio, o africano, o asiático, o que não é europeu. Exalta o pensamento filosófico de ser ele próprio, o europeu, a referência para olhar o mundo. Dessa forma, a cultura europeia passa a ser também aceita (ou imposta) como referência para as outras culturas. Torna-se ou pretende-se uma cultura universal, não apenas negando, mas inferiorizando todas as outras culturas. É o que chama de “mecanismo pedagógico da dominação cultural” (DUSSEL, s/d, p.263).

Esse mecanismo atua externamente, ou seja, na relação entre colonizador e colonizado, localizando a cultura do colonizador no centro, configurando-a como cultura imperial, aquela que impõe as referências. De outro lado, a cultura dos colonizados se localiza na periferia do sistema-mundo, chamada de cultura colonial. Nas relações de dependência interna dos povos colonizados, Dussel (s/d) aponta para um desdobramento da cultura colonial em cultura ilustrada e cultura popular. A ilustrada é a que segue os padrões estabelecidos pelo opressor, pela dominação cultural e também se beneficia dela, para a manutenção do *status quo*, criando as relações de dependência interna.

As culturas populares, como parte da cultura colonial, são a cultura do povo, “[...] fruto da vida, do compromisso e da história do povo [...]” (DUSSEL, 1982, p.276), a partir da qual se deve estruturar a libertação cultural. Tal perspectiva atribui importância às culturas populares, no que se refere a sua potencialidade transformadora e conscientizadora.

No Brasil, podemos frequentemente observar essa atribuição de maiores valores a uma cultura externa simultaneamente ao comportamento de desvalorização e até ridicularização de uma cultura própria. No ambiente escolar, por exemplo, não é rara a prática de atividades artísticas e/ou da cultura corporal de origem europeia ou estadunidense em detrimento de práticas de origem nacional, ou o próprio desconhecimento destas últimas.

As danças brasileiras que constituem o tema deste estudo e outras manifestações das culturas populares, como o Samba de Roda, o Jongo do Sudeste, o Tambor de Crioula e as Rodas de Capoeira, podem ser tomadas como exemplo dessa situação. Embora sejam consideradas como patrimônio histórico imaterial do país e estejam no foco de políticas públicas de preservação da cultura nos últimos anos (IPHAN, 2012), essas danças e manifestações das culturas populares são ainda desconhecidas de grande parte da população e raramente integram os currículos escolares, em todos os níveis de ensino.

A produção de conhecimento sobre as danças das culturas populares apresenta poucos referenciais sobre as manifestações ligadas às festas realizadas nas ruas e nos quintais do Brasil, mantidas geralmente pela tradição oral, embora seja enorme a variedade de manifestações existentes no país. Para Nóbrega (2007), músico, brincante e estudioso das culturas populares brasileiras,

A minha perplexidade, portanto, decorre do fato de constatar que nada disso parece ser levado a sério. É como se não existisse, parece que não conta. Na melhor das hipóteses, “essas coisas” são vistas como uns produtos embalsamados para serem colocados dentro da prateleira do chamado folclore — palavrinha, diga-se, a prestar um péssimo serviço à compreensão do papel e significado da cultura popular (NÓBREGA, 2007, p. 12).

O desconhecimento e a desvalorização das culturas populares são a negação de sua própria história e tradições (DUSSEL, 1982) e ainda cultivam a alienação daqueles que constituem uma elite minoritária, que tem acesso às instituições educacionais (cultura ilustrada), onde provavelmente irão se reproduzir os mesmos mecanismos de alienação e dominação em relação ao povo.

Na contradição entre dominante e dominado, há um conflito cultural e de classe. Esse conflito é de tal ordem que o dominante minará as forças do dominado, negando-lhe a essência de sua própria cultura como algo que existe em sua experiência e por meio da qual ele também existe. [...] O dominante precisa inculcar no dominado uma atitude negativa em relação a sua própria cultura. Aquele estimula este

último a rejeitar sua própria cultura, instilando nele uma falsa compreensão de sua cultura como algo feio e inferior. Além disso, o dominante impõe ao dominado seu modo de ser, de falar, de dançar, seus gostos e até mesmo seu modo de comer (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 129-130).

Daí, a necessidade de nos preocuparmos com as referências estabelecidas por uma cultura externa, seja na dança, na música, na literatura, no cinema ou na mídia televisionada em geral, que tendem a introjetar no oprimido, colonizado, ou no latino-americano, as suas imagens e valores como exemplos supostamente naturais e corretos de vida. Esses valores e as atitudes estampadas nas histórias “importadas” – europeias e estadunidenses – estão comumente permeados por uma lógica capitalista, de exploração, de defesa da propriedade privada e de inferiorização do oprimido, na tentativa perversa de legitimar essas práticas. Vale destacar que o “encontro intercultural” proporcionado pelas colonizações “[...] Não foi um encontro, como se duas sociedades se reunissem no meio do Atlântico para uma amável feira de intercâmbios, e sim uma história de combates e imposições.” (CANCLINI, 2003, p.81). Para Canclini (2003), a crítica desconstrutiva da violência com a qual se realizou o projeto de colonização será necessária enquanto as imagens que ocultam o verdadeiro significado da irrupção europeia nas Américas persistir nos livros didáticos, nos discursos de políticas internacionais e nos eufemismos, tais como *descobrimento* ou *tarefa civilizadora* para denominar tal violência.

Embora em concordância com essa posição e acrescentando que não apenas nas Américas, mas também no continente Africano esse desvelamento de significado urge (representando uma necessária denúncia), considero importante refletir sobre a demanda de superação da história da invasão europeia para a proposição de ações progressistas (representando os anúncios do que pode ser feito) protagonizadas pelas sociedades colonizadas. A esse respeito, referindo-se à africanidade⁸ como “[...] uma atitude de solidariedades para com os que nas épocas passadas da História foram submetidos à condição de escravos e oprimidos e, como que numa certa continuidade, hoje são submetidos à condição de existência neocolonial no continente africano” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.282), Castiano e Ngoenha afirmam que:

No entanto, a africanidade não pode basear-se somente na lamentação pelo facto de terem sido oprimidos no passado e de viverem na

⁸Castiano e Ngoenha (2013, p. 282) definem “[...] africanidade como uma forma própria de existência, de pensamento e de agir dos africanos na sua condição periférica e neocolonial”, considerando, portanto, as condições de globalidade, situando a história africana no mundo moderno.

periferia do presente. É necessário que ao longo do discurso de desconstrução do colonialismo e do neocolonialismo cresça um discurso de construção do que queremos ser. A nossa condição de existência não pode continuar a ter como epicentro as diversas formas de neocolonização. O nosso pensar sobre nós próprios não pode ter como referência só o Ocidente. Desta forma, embora refinando constantemente a nossa arte de criticar o Ocidente, não sairemos da condição periférica. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.282).

A reflexão desses filósofos africanos pode contribuir para pensarmos ações nos diversos setores sociais na América Latina, sobretudo no âmbito da Educação, que nos encaminhem para a valorização de nossas referências. Mais além, que nos permitam reconhecer estratégias e propostas educacionais próprias do contexto latino-americano em níveis locais e globais. Em uma perspectiva de valorização das culturas populares como fonte de vida e cultura do povo, e de estruturação de uma libertação cultural, Dussel (1982, p. 277) afirma que a cultura popular, “[...] longe de ser uma cultura menor, é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido contra o opressor”. Assim, o estudo das danças brasileiras e moçambicanas apresenta a possibilidade de situar a discussão sobre a Educação nos contextos da América Latina e África, já que esta perspectiva pode contribuir, sobretudo, para a afirmação das identidades e a valorização da diversidade humana e das culturas populares.

Produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas. A sobrevivência de nossas culturas, modos de ser e viver evidenciam nossa humanidade, contrariamente ao que apregoaram e apregoam os colonizadores que nos “inventaram” sem alma, inteligência, valores (OLIVEIRA e col., 2014, p.32).

No contexto da sociedade brasileira, racializada e classista, como exemplo das tensões internas entre dominantes e dominados, é possível notar uma prática de ridicularização midiática dos grupos socialmente marginalizados, frequentemente formados por pessoas empobrecidas, o que coloca em evidência a força da violência simbólica da cultura da elite sobre as culturas populares.

A violência simbólica é, de acordo com Bourdieu (2010), a imposição e a legitimação da dominação de uma classe sobre outra através dos sistemas simbólicos enquanto instrumentos de comunicação e conhecimento. O poder simbólico serve como mecanismo de reprodução do poder dominante e opera diretamente na construção da realidade, de maneira que a violência simbólica, presente em signos e símbolos culturais, nem sempre é identificada como violência, mas acaba sendo uma imposição

legítima e dissimulada da classe dominante, gerando o cumprimento das regras sociais estabelecidas pelos sistemas simbólicos (BOURDIEU, 2010). Dessa maneira, o dominado não oferece resistência ao opressor, pois nem sempre se percebe como vítima da situação quando, por imposição da violência simbólica, é situado às margens das normas estruturais do mundo social. Um exemplo é quando não a pessoa não se ajusta às regras da escola ou não se enquadra nos padrões pré-estabelecidos de beleza ditados pela cultura dominante e propagados pela mídia.

Apresentando um estudo teórico que busca demonstrar como o signo racial é apropriado pela indústria do entretenimento, Santos (2013) cita a presença do racismo midiático expresso nas redes de televisão brasileira. O racismo midiático, consentido pelas esferas sociais e responsável pela reprodução de indivíduos racistas, é ressaltado pela autora a partir de diversas personagens interpretadas por atrizes e atores negras e negros nas telenovelas brasileiras constantemente atreladas a características negativas como pobreza, subalternidade, criminalidade e com forte apelo sexual. Nesse trabalho, a autora dialoga com Sodré (1998, p.23) quando este afirma que:

Falar de elite é designar os grupos e as instituições com acesso diferenciado a mecanismos geradores de poder, tais como renda, emprego, educação e força repressiva. São as elites que ocupam, em cada Estado-nacional, sejam as posições de controle direto da mídia, sejam as possibilidades de moldar o seu discurso. Dentro do próprio sistema informativo (jornais, radiodifusão, editoras, agências de publicidade, etc.), constituem-se hoje pequenas elites intelectuais a que se pode chamar de “logotécnicas”, isto é, especializadas na neoretórica elaborada do discurso público. As elites logotécnicas – editoralistas, articulistas, editores, colunistas, âncoras de tevê, criadores publicitários, artistas, jornalistas especiais – funcionam como filtro e síntese de variadas formas de ação e cognição presentes nas elites econômicas, políticas e culturais coexistentes num contexto social. O racismo ostentado pelas elites tradicionais desde séculos atrás pode ser reproduzido logotecnicamente, de modo mais sutil e eficaz, pelo discurso midiático-popularesco, sem distância crítica do tecido da civilização tecno econômica, onde se acha a discriminação em todos os seus níveis.

Embora o autor faça nesse artigo a referência específica ao racismo midiático orientado para mulheres e homens negras e negros, as reflexões suscitadas por ele, neste caso, são válidas também para as relações com outros grupos sociais marginalizados, como os das pessoas indígenas, de mulheres, entre outros, embora cada grupo tenha uma história e um contexto político e social diferente. Vale ressaltar que esse processo de discriminação de pessoas e grupos também atua sobre as manifestações culturais dos indivíduos. No Brasil, essa situação ocorre sobretudo em relação às culturas indígenas e

afro-brasileiras e suas derivações em práticas das culturas populares, frequentemente subjugadas pela cultura da elite dominante.

Na passagem do potencial/virtual para o real/atual, surge o estigma, a marca de desqualificação da diferença, ponto de partida para todo tipo de discriminação, consciente ou não, do outro. Num país de dominação branca, a pele escura tende a tornar-se um estigma. Na verdade, qualquer tipo de diferença (por exemplo, traços faciais distintos, como entre os hutus e os tutsis em Ruanda) pode ser estigmatizado e suscitar juízos de inferioridade sobre o outro. Com referência ao negro, a mídia, a indústria cultural, constroem identidades virtuais a partir, não só da negação e do recalcamento, mas também de um saber do senso comum alimentado por uma longa tradição ocidental de preconceitos e rejeições. Da identidade virtual nascem estereótipos e as folclorizações da pele escura (SODRÉ, 1998, p.24).

Na pesquisa de doutorado realizada por Meira (2007) são evidenciadas as relações entre a escola e as culturas populares mediadas pela dança. Ao tratar do Congado, como uma das danças das culturas populares na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, Meira (2007, p.231) afirma que a intervenção em escolas por meio das danças “pode se tornar um instrumento de pesquisa para o enfrentamento de questões étnico-raciais e para a construção de uma educação transformadora no contexto da diversidade cultural”. Nesse sentido, a autora confirma a importância das danças das culturas populares na escola e aponta para as possibilidades destas estabelecerem um diálogo com a comunidade.

No contexto moçambicano, Ngoenha e Castiano (2011) apontam para a influência de uma cultura feita de telenovelas consumida pelos jovens que acaba por promover uma intensa mudança de valores na sociedade com a adoção de padrões estrangeiros a pautar as relações sociais e, sobretudo, uma desvalorização das culturas moçambicanas. Nessa dinâmica, são alteradas não apenas as maneiras de se relacionar entre seus pares, mas a própria compreensão das manifestações e práticas culturais das comunidades como as músicas, as danças, as formas de produção, o uso das plantas medicinais, as técnicas de arquitetura e construção de casas. Ngoenha e Castiano (2011) denominam esses aspectos culturais de saberes locais ou tradicionais, chamados pelos países anglófonos de saberes indígenas. Esses saberes são identificados neste estudo como os saberes provenientes das culturas populares. Argumentando a favor da valorização dos saberes locais, os autores reconhecem que, embora tenham ocorrido alguns avanços nessa empreitada, tais saberes ainda são marginalizados, ocupando um

estatuto periférico e folclórico nos currículos escolares moçambicanos, em todos os níveis de ensino.

Até parece que a educação se envergonha das formas de ser do seu povo preferindo entulhar os estudantes de saberes exógenos. Claro que, ao marginalizar os nossos saberes ancestrais na escola, o resultado é que a criança não conheça (reparem bem que emprego o verbo conhecer e não assimilar) as suas tradições e dos seus pais e parentes; o resultado último, porém, é uma criança que cresce sem raízes culturais e, como consequência lógica, não as respeite e nem respeite àqueles que seguem estas tradições, isto é, seus pais e parentes. Estes tornam-se pessoas retrógradas aos olhos das crianças. Enfim, as lentes pelas quais as crianças moçambicanas aprendem a olhar, perceber e conhecer o mundo hoje é diferente da lente dos pais e não são dadas as oportunidades de fazerem as suas escolhas culturais e nem de aperfeiçoarem as suas mensagens nas línguas moçambicanas. A educação faz um *epistemicídio cultural*, emprestando um termo usado pelo sociólogo português Boaventura Souza Santos (NGOENHA; CASTIANO, 2011, p.222).

Em meio às contradições que lhes são peculiares, a dinâmica das relações nas sociedades globalizadas possibilita o diálogo atual e a visibilidade das práticas das culturas populares, mas pode, simultaneamente, ser a portadora dos mecanismos de submissão dessas práticas, inferiorizando-as em detrimento das culturas de elite. A folclorização⁹ das danças, por exemplo, e sua abordagem desconectada dos contextos políticos, sociais e econômicos em que se inserem operam em desfavor das comunidades, seja no espaço escolar, seja no meio artístico, pois geralmente permitem apenas a apreciação superficial e alienada da realidade que as cerca, sob o que pode ser chamado “olhar do turista”. Quando contextualizadas, aproximadas de seus valores e vida cotidiana, as danças podem contar uma história dos povos e sociedades que os currículos escolares não contam e problematizar a realidade social que, embora presente na vida da população, não é abordada nem pela escola, nem tampouco pela mídia.

Não se trata aqui de desconsiderar os espetáculos e manifestações artísticas que se inspiram nas manifestações das culturas populares, pois estas não são as práticas das comunidades, mas a sua representação, ficando clara essa referência. Trata-se, no entanto, de chamar a atenção para a responsabilidade ética e política de valorização das culturas populares a partir da consideração de seus contextos históricos e sociais. Ao propormos ou permitirmos que a cultura de um povo ou de uma comunidade se apresente como “exótica”, estamos incorrendo no erro de continuar uma história de

⁹ O termo folclorização é utilizado neste estudo em referência à conotação pejorativa de folclore, muito utilizado no âmbito do senso comum, frequentemente associado a estereótipos ou formas caricatas de depreciação das culturas populares, destituindo-as da história e do seu caráter político.

dominação, perpetuando a marginalização das culturas populares. Ao tratá-la como exótica estamos assumindo que essa é a cultura do *Outro*, daquele que não sou eu; e sim do estrangeiro, do estranho, colocando-a na periferia. Essa postura pode também reforçar os aspectos que as transformam em práticas “da moda” ou romantizadas, ocultando sua potencialidade política de denúncia, resistência e transcendência. E, de maneira mais grave, invisibilizando as pessoas que fazem e vivem as culturas populares.

A valorização das culturas populares implica, em um primeiro momento, o seu conhecimento, ou seja, conhecer a própria existência das manifestações populares que não são amplamente divulgadas, nem mesmo ou tampouco nos meios acadêmicos. Nas universidades brasileiras, por exemplo, mesmo com a presença de grupos de estudos que promovem a pesquisa e a extensão nessa área, é possível observar o desconhecimento de grande parte dos docentes e discentes acerca das danças das culturas populares do país. É possível verificar nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, sobretudo os de Educação Física e Pedagogia, a ausência de componentes curriculares sobre o tema. Para os discentes das carreiras de licenciatura, o conhecimento e o diálogo contextualizado das danças e de outras manifestações das culturas populares estarão provavelmente ausentes em sua formação, e eles, por sua vez, devem reproduzir a privação de tais conhecimentos quando atuarem nos ambientes escolares.

Em sua pesquisa de mestrado, Umann (2007) aponta para a necessidade de maior valorização das culturas populares brasileiras na universidade e faz algumas indicações para a construção de uma metodologia para o ensino dessas danças nesse nível de ensino. Para o desenvolvimento do diálogo proposto no estudo, Umann (2007) entrevista mestres das culturas populares, colocando em evidência a diversidade na formação cultural do Brasil e a importância do diálogo entre a universidade e estas pessoas.

Sobre a relação entre Educação e as práticas das culturas populares, Meira (2005, p.105) afirma que “O educador que deseja trabalhar com este universo deve, sempre que possível, participar de festas e celebrações nas quais a cultura tradicional se apresenta na íntegra.”

Em um segundo momento, a valorização das culturas populares implica reconhecimento destas como culturas ricas, portadoras de diversos saberes e conhecimentos acerca do mundo, das maneiras de se relacionar com o mundo e com as

pessoas. Esse (re)conhecer passa necessariamente pela negação da postura de folclorizar ou objetificar tais práticas, pois não são espetáculos encenados para comercialização ou publicização de uma comunidade, são antes de qualquer qualificação as representações, os modos de ser e estar ao mundo de mulheres e homens. São as suas vidas cotidianas, explicitadas nas danças e músicas, são seus espaços de lazer e muitas vezes de trabalho, e como tais devem ser respeitados. Implica, então, em reconhecer que as danças, no contexto das culturas populares, exprimem as maneiras de viver, os costumes e os valores de uma comunidade, a riqueza simbólica de sua linguagem, a afirmação da identidade dos grupos e pessoas, os saberes e os conhecimentos que são passados de geração em geração.

Entretanto, a valorização das culturas populares, sugerida neste estudo, não defende a romantização¹⁰ ou idealização das práticas das culturas populares, especialmente das danças que se localizam nesses contextos. Muito ao contrário, considera que a romantização, assim como a folclorização de tais manifestações, também apresenta o risco de distanciá-las do cotidiano de quem vive e reproduz seus valores. Nos casos das danças das culturas populares, por exemplo, os saberes e conhecimentos ancestrais propagados através dessas práticas podem anunciar as relações de convívio social coletivo e de mais harmonia com a natureza, sugerindo maneiras de contraposição às práticas e valores individualistas, de dominação e afastamento/destruição da natureza muito comum às sociedades urbanas capitalistas. Compreendo também que os conhecimentos ancestrais presentes nas culturas populares devem ser considerados igualmente nas contradições, presentes nas culturas de quaisquer grupos ou sociedades. O que queremos deixar explícito com essa consideração é que todos os grupos humanos se constituem dialeticamente em suas ações no mundo e, assim, apresentam contradições.

Ressalto que as danças que se localizam no contexto das culturas populares podem exprimir as denúncias de situações de marginalização, discriminação e opressão e contam as histórias das lutas contra os padrões de dominação. São esses anúncios de

¹⁰ O termo romantização é compreendido como a idealização das relações e das dinâmicas internas de dadas práticas como se essas ocorressem sempre em situações perfeitas de equidade, equilíbrio e harmonia. Romantizar, nesse caso, corresponde à exaltação de um cenário composto apenas pela alegria e beleza das danças, por exemplo, sem considerar as adversidades, dificuldades ou reverses que podem permear as relações entre as pessoas, grupos e a sociedade. Tal idealização pode ocultar as dificuldades encontradas pelas pessoas que fazem parte dessas práticas em suas diferentes condições existenciais, importantes componentes de suas realidades que, como tal, também devem ser considerados para, se necessário, serem enfrentados e superados.

estratégias de resistência, o desvelamento e a apreciação da trajetória histórica dos grupos e pessoas que nos interessam em sua potencialidade de refletir sobre nossas origens e a construção de nossas identidades.

As danças das culturas populares são abordadas neste trabalho em suas possibilidades de anunciar os saberes e as percepções do mundo das pessoas que vivem as danças. Quando proponho, nesta tese, a valorização das culturas populares, proponho a valorização dos saberes das pessoas que dela fazem parte, assim como das mestras e mestres das culturas populares. É nesse sentido que fiz a opção de não trazer, na redação deste texto, um capítulo com a descrição das danças. As histórias e as origens das danças são retratadas ao longo do trabalho na descrição das vivências realizadas com as crianças. Essa opção foi baseada na compreensão de que são as mestras e mestres, e as pessoas que vivem as culturas populares em suas comunidades de origem – consideradas portadoras de tradição –, que têm propriedade e direito de escrever sobre elas. Essa é uma postura de respeito aos saberes dessas pessoas e também um cuidado com a apropriação que a academia faz, ou pode fazer, desses saberes.

Na relação entre as culturas populares e a cultura das universidades, erudita ou ilustrada, a abordagem das manifestações aqui investigadas não contempla uma proposta de “academizar” as danças, mas uma proposta de compreendê-las e respeitá-las, atribuindo-lhes importância e valor dentro de suas lógicas próprias de realização e existência. Por isso, uma das dificuldades encontradas no percurso de construção desta tese foi o conflito travado ante a necessidade de realizar um embasamento teórico-metodológico, exigido pela Academia, dentro da lógica de confirmação do saber a partir dos referenciais “cientificamente” validados e hierarquicamente mais respeitados que os saberes populares, enquanto o que se pretende com o diálogo apresentado é propor a valorização das culturas populares também como geradoras de conhecimento. Nesse sentido, a denúncia de uma elitização das culturas e dos saberes que desqualificam o que foge às suas normas está diretamente ligada ao anúncio das possibilidades de educar e nos educarmos nas relações com a diversidade inerente às culturas populares.

3.2 Dança como prática social

O presente estudo está fundamentado na intervenção que propõe a vivência das danças em encontros pautados na afirmação das diferenças e na valorização da diversidade, propondo uma aproximação entre as práticas de danças presentes nas

culturas populares e as relações com as diversas maneiras de ser e estar ao mundo. Nas primeiras reflexões acerca dos processos educativos gerados nesses encontros, compreendi inicialmente que os encontros poderiam ser uma prática social uma vez que, de acordo com Oliveira e col. (2014, p.33), tinham “o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas”.

No entanto, o amadurecimento da reflexão sobre a prática investigada e os estudos sobre as cosmovisões indígenas e africanas, ocorrido durante o curso do doutorado, possibilitou-me compreender a própria dança como a prática social investigada, na perspectiva da dança, enredada em suas raízes indígenas e africanas, como parte do mundo vivido, em conexão com o todo.

A partir das perspectivas indígenas e africanas, a dança pode ser compreendida em sua relação com a totalidade do mundo e não apenas como uma habilidade técnica a ser adquirida. O princípio implícito nas danças de matrizes indígenas e africanas, às quais me refiro neste trabalho, é o de viver no corpo e pelo corpo as relações com o cosmos, as relações de pertença a uma comunidade ou grupo e, por conseguinte, promover a afirmação e garantir a existência de suas culturas.

Neste trabalho, a dança é a prática social que permitiu a interação entre as pessoas envolvidas e uma das possibilidades de significação do mundo à nossa volta, representada pelos momentos que compartilhamos conhecimentos e a construção conjunta da práxis pedagógica. Na perspectiva da totalidade proposta pela dança, as reflexões acerca da valorização das culturas populares, os diálogos sobre desigualdades sociais, as ações para superação de preconceitos raciais, de gênero ou de classe, as relações de respeito com a natureza, o diálogo acerca de conhecimentos e valores sobre saúde, alimentação e consumismo são componentes dessa dança tanto quanto os sons e os movimentos.

Dessa forma, além da possibilidade de ressignificação e manutenção das tradições de grupos e comunidades, as danças propostas carregam em sua história a possibilidade de constituir um espaço de comunhão e de convívio que proporciona às pessoas que exponham, cada uma à sua maneira, seus modos de ser, pensar e agir no mundo e compartilhem suas percepções e ações diante das mais diversas situações da vida, ensinando e aprendendo, compreendendo e questionando a realidade em que estão inseridas.

No contexto brasileiro, as danças das culturas populares também se constituem como espaços de resistência nas comunidades de origem, tanto pela afirmação das identidades como pela possibilidade de denúncia de realidades opressoras. Atualmente um importante papel social das comunidades de onde emergem as culturas populares no Brasil está baseado na possibilidade de articulação de grupos, fortalecimento da luta por direitos sociais e disseminação de informações entre as pessoas e grupos, favorecendo o processo de dar-se conta dos mecanismos de opressão que o sistema social lhes impõe.

A linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos em que este estudo se apoia favorece a caracterização da dança como uma prática social, uma vez que:

As práticas sociais se estendem em espaço/tempo construído por aqueles que delas participam seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outras naturezas. Sua duração – permanência, desaparecimento, transformação – depende dos atores que as constroem, desenvolvem, mantêm, ou suprimem; bem como dos objetivos que com elas se quer atingir e do momento histórico. Os atores são participantes das relações sociais, étnico-raciais, étnicas, culturais, políticas e históricas, o que permite que se apropriem dos valores e comportamentos de seu tempo e lugar, lutando pela sua existência. Não são, portanto, essas pessoas, meros receptáculos das situações que ocorrem na sociedade na qual vivem (OLIVEIRA e col., 2014, p. 34).

A dança como prática social, em constante diálogo com suas raízes indígenas e africanas, é também a manifestação do registro da história de pessoas, comunidades, povos e nações e de suas maneiras de ver o mundo, que transcendem o ato de dançar, a partir de seus simbolismos. As redes simbólicas que marcam essa transcendência são compostas, entre outras situações, pela importância do uso de uma saia rodada e colorida, pela disposição das pessoas em roda, pelo pé descalço em contato com o chão, pela transmissão oral dos conhecimentos – que não existem aleatoriamente, mas sim engendradas em um determinado contexto histórico e social e a partir de uma determinada concepção de mundo.

O uso frequente de saias floridas de tecido de chita em algumas danças das culturas populares, por exemplo, remete à história da popularização desse tecido que chega ao Brasil por volta do ano de 1800 pelas mãos dos europeus e que teve no século XVIII sua comercialização proibida pela Inglaterra, potência econômica e de grande expansão da indústria têxtil no período. A partir dessa conjuntura de desvalorização no mercado europeu, a chita se populariza no Brasil e começa a ser fabricada no país na década de 1930 com um custo muito baixo, passando a identificar as vestimentas das

pessoas que realizam os serviços braçais, moram nas zonas rurais e periferias urbanas e, assim, apresentam presença constante nas festas das culturas populares (MELLÃO; IMBROSI; KUBRUSLY, 2005).

Os pés descalços, em contato direto com o chão, também são muito comuns nas danças brasileiras e podem fazer alusão tanto às condições de pobreza das classes populares, já que algumas pessoas não tinham dinheiro para adquirir ou gastar os sapatos nas festas populares, quanto podem aludir ao contexto da relação com a natureza presente nas culturas indígenas e africanas, nas quais a terra é considerada um elemento sagrado de geração da vida e em permanente conexão com os seres vivos, indissociável destes e da própria vida.

Muitos outros exemplos dos significados presentes nas danças podem ser observados na vivência junto aos grupos de culturas populares e também no registro realizado em alguns trabalhos acadêmicos como o de Silva (2011), que discorre sobre os processos educativos presentes na vivência do grupo de congadeiras¹¹ e congadeiros Marinheiro de São Benedito, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Em variadas situações, Silva (2011) aponta elementos que, na vivência das danças, contam histórias e, contando-as, colocam em evidência os caminhos para construção de identidades, individual e coletiva. Tais caminhos permitem que conheçamos os diversos tipos de relações sociais, de valores e conhecimentos que foram, dentro da pluralidade de culturas, constituindo a identidade nacional.

Enquanto prática social, a dança é um espaço onde estão presentes as memórias de gerações de pessoas, que, nesse contexto plural, também descrevem as histórias de suas subjetividades construídas com os outros ao mundo, portanto intersubjetividades. Constituindo uma forma de apreender sobre a vida, sobre o outro, sobre nós mesmo e sobre a memória dos nossos antepassados, as danças podem ser consideradas lugares de memória que nos contam sobre nossas origens sendo mais que a representação de fatos históricos. São a expressão dos modos de ser e estar ao mundo de um grupo ou comunidade.

O conceito de lugares de memória é colocado em evidência na década de 1980 e, de acordo com Nora (1993, p.8), sua existência se justifica pelo contexto histórico da modernidade que promove uma ruptura com o passado, gerada pelos fenômenos que

¹¹ A congada de Uberlândia-MG é uma manifestação da cultura popular que acontece há mais de cem anos, consistindo em uma festa em louvor aos chamados “santos dos pretos”: Nossa Senhora do Rosário e São Benedito (SILVA, 2011).

chama de mundialização, massificação e midiaticização. Nesse sentido, o advento da modernidade, que coincide com o apogeu da industrialização, dita novas formas de ler o mundo e conseqüentemente de se relacionar com a própria história.

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória (NORA, 1993, p.7).

Para Nora (1993), os lugares de memória são registros do passado ou unidades significativas, de caráter material ou imaterial, nas quais estão inseridos elementos simbólicos da memória de uma comunidade. Existem porque fazem parte de uma história que a história oficial não contempla e porque tais lembranças ou a memória que as constitui carece de cuidado para não ser esquecida, pois não pertence aos espaços privilegiados de uma história dominante (como os museus e os livros escolares de história). Segundo Nora (1993, p.13), os lugares de memória são ainda:

[...] os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípios; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos em iguais e idênticos.

No contexto das culturas populares, a compreensão das danças como lugares de memória postula um cuidado com a lembrança das raízes históricas e dos saberes que nelas se encontram. Mas também solicita e permite a leitura de um tempo presente uma vez que, tal como a cultura, a memória é dinâmica, “é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”, enquanto a história limita-se a um registro do passado (NORA, 1993, p.9).

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, susceptíveis de longa latência e de repentinas revitalizações. [...] Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. [...] A memória emerge de um grupo que ela une. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto (NORA, 1993, p.9).

Tratando-se das manifestações das danças populares, o despertar das memórias realizado pelas danças ocorre no e ao mundo presente, no ato de rememorá-las, possibilitando uma constante ressignificação. Os gestos, os cantos, os encontros de pessoas e todos os elementos constituintes desta são preenchidos simultaneamente de experiências antigas e de novas interpretações de acordo com as atuais conjunturas políticas e sociais. É relevante observar que tal constatação ocorre em coerência com o conceito de experiência que a considera de modo indissociável da intersubjetividade que se dá no pano de fundo do mundo, no encontro entre consciência e mundo (MERLEAU-PONTY, 2006).

Dessa forma, as danças podem comunicar também as maneiras de educar e se educar na relação com a diversidade desses grupos. Tal reflexão suscitada pelas danças faz sentido, sobretudo, diante da diversidade que compõe as nossas sociedades, brasileira e moçambicana, chamadas de sociedades multiculturais. Nesse sentido, vale localizar a prática social da dança no mundo hodierno ponderando-se o conceito de diversidade. O conceito de diversidade sempre esteve entre os debates acerca dos conhecimentos sobre os seres humanos e seu comportamento. Com diferentes abordagens e finalidades e servindo a distintos projetos ideológicos, o tema é presente nos discursos filosófico e científico que embasam o pensamento educacional no ocidente há pelo menos quatro séculos.

Todorov (1993) aborda o tema da diversidade humana a partir da reflexão sobre o olhar etnocêntrico e hegemônico dos europeus sobre o mundo. Na obra intitulada *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*, Todorov (1993) chama de *Nós* o grupo cultural e social ao qual se pertence e de *Outros* os que não fazem parte dele. A relação entre a diversidade dos povos e a unidade humana é tratada sob a consideração da relação entre *Nós* e os *Outros* para discorrer acerca do seu objeto principal, que é constituído pelas ideologias, como as doutrinas e teorias sobre raça e as justificativas utilizadas para as conquistas coloniais.

Todorov (1993) indica duas perspectivas, conexas entre si, para se observar a diversidade humana, que considera infinita. Uma que se refere à diversidade dos próprios seres humanos, segundo a qual o que se busca é saber se formamos uma única espécie ou várias (no século XVIII, o debate era em termos de monogênese e poligênese) e, se supusermos ser uma única espécie, saber qual o alcance das diferenças entre os grupos humanos, que implica no debate da unidade e da diversidade humana.

Outra perspectiva para observar a diversidade humana se relaciona aos valores. A reflexão se estabelece em saber se os valores podem ser universais ou se são relativos às circunstâncias como lugar, momento histórico, ou mesmo às identidades individuais. Se os valores são considerados universais, a interrogação deve ser em torno do que ele engloba e o que ele exclui. Dessa forma, o debate sobre diversidade se localiza no entendimento do universal e do relativo.

O etnocentrismo é uma opção universalista e a mais comum entre elas. O termo consiste em, segundo Todorov (1993, p.21), “[...] de maneira indevida erigir em valores universais os valores próprios à sociedade a que pertencem”. O etnocêntrico, como “caricatura natural do universalista” (TODOROV, 1993, p.21), parte de um particular para a generalização. O que é particular é o que lhe é familiar, ou na prática é aquilo que está em sua cultura. O etnocêntrico segue a linha do menor esforço, procedendo de maneira não crítica, assumindo e acreditando que seus valores são os valores válidos e mais adequados, sem buscar questioná-los e nem ao menos justificar tal postura. Se pudermos imaginar um universalista não-etnocêntrico, este buscaria fundar na razão a preferência que sente por determinados valores em detrimento de outros; seria vigilante a respeito do que se encontra em sua própria tradição, e estaria disposto a buscar soluções em um país estrangeiro ou outras soluções deduzidas, abandonando as que lhes são familiares.

Do ponto de vista cultural, Gomes (2007, p.30) afirma que a diversidade pode ser entendida “[...] como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder”. Vale ressaltar que essa conceituação de diversidade compõe o texto do Documento Final gerado na Conferência Nacional de Educação, em 2010, que discorre sobre o Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação do governo brasileiro (BRASIL, 2010). Com essa definição compreendemos que os aspectos que nos identificam como diferentes em uma sociedade são aprendidos e percebidos a partir do que os próprios sujeitos sociais selecionam e nomeiam (GOMES, 2007).

Quando tomamos as danças sobre as quais se refere este trabalho, tanto na abordagem do referencial teórico como no campo de investigação da práxis realizada, de maneira a pautá-las na afirmação das diferenças e na valorização da diversidade, o fazemos com o compromisso ético “[...] de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor que outro. [...] Tal constatação e senso

político podem contribuir para se avançar na construção dos direitos sociais” (GOMES, 2007, p.30). Esse compromisso converge para a mesma perspectiva contida na concepção de educação adota neste trabalho que será apresentada no próximo capítulo.

4 EDUCAÇÃO E MOTRICIDADE

Além de expor a concepção de educação sobre a qual se apoia este estudo, este capítulo apresenta alguns aspectos dos contextos históricos, sociais e educacionais brasileiro e moçambicano considerados relevantes para o diálogo proposto. Apresenta também, uma compreensão de motricidade que, presente na abordagem das danças, coaduna os referenciais teóricos adotados e a práxis realizada.

4.1 Contextos brasileiro e moçambicano

A concepção de educação sobre a qual está pautada esta tese tem como principal referência a proposta realizada por Paulo Freire, de uma educação com base no diálogo e compreendida enquanto prática de liberdade. A proposta de uma educação dialógica foi apresentada inicialmente na obra *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1967) e aprofundada nos estudos posteriores do autor durante sua vida.

Diferente das práticas autoritárias, a prática educativa dialógica se manifesta na curiosidade, na indagação e na nossa compreensão como seres da pergunta, condição que nos encaminha para a possibilidade de conhecer, não apenas de memorizar conteúdos (FREIRE, 2004, p.76). O autor se refere à dialogicidade não como um instrumento da prática pedagógica, mas como essencial à comunicação, uma exigência da natureza humana e parte da opção democrática de educadoras e educadores.

Quanto à relação entre autoridade e a prática educativa, Freire (2004) indica que, para educadoras e educadores democráticos, a prática educativa é séria e alegre, promove o contentamento, contempla a satisfação e propõe uma autoridade que não desrespeita as liberdades individuais e precisamente por isso se estabelece e se afirma. A autoridade de educadoras e educadores se constitui a partir da coerência que demonstram entre o que falam e o que fazem, cuja atitude respeita e assim é respeitada.

O autoritarismo do educador não se manifesta apenas no uso repressivo da autoridade, que restringe arbitrariamente os movimentos dos educandos. Manifesta-se igualmente num sem-número de oportunidades. Na vigilância doentia sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de acatamento à maneira de estar sendo dos alunos das classes populares, na maneira como os adverte ou censura (FREIRE, 2004, p. 73).

Para Freire (2004, p.23), “Somos seres da transformação e não da adaptação”, o que nos impulsiona para a transformação de nossas realidades e para a assunção do papel de sujeitos da história, que se apresenta não determinada, mas como possibilidade.

De acordo com Freire (2004), a acomodação é a desistência da luta pela mudança, pela transformação do mundo. Os que se acomodam não querem correr riscos e julgam impossível brigar permanentemente por justiça e ética. Então, deixam-se dominar por quem vê nessa acomodação mais uma oportunidade de manter suas vantagens.

Assim, o papel do educador progressista é de impedir que essa situação perdure. Dessa forma, uma das finalidades da Educação, apontada pelo autor, é estimular no sujeito a compreensão de que sua presença no mundo é sempre um fator de risco, e isso não é ruim. É por meio da Educação que o sujeito, ao invés de negar o risco, assume-o para assim poder lutar eficazmente pelo que acredita e tornar-se cada vez mais consciente de sua capacidade de intervenção no mundo. É a Educação que concebe o sujeito conhecedor de que a mudança faz parte das experiências culturais.

O autor se refere à possibilidade de, enquanto sujeitos e objetos da história, sermos capazes de lutar pelas mudanças no mundo, ainda que conscientes das dificuldades que a tarefa impõe. Para tanto, sugere que é necessário ter sonhos, identificados como “projetos pelos quais se luta” (FREIRE, 2000, p.26). Não podemos nos sujeitar a aceitar a realidade tal qual ela nos é imposta e faz parte da prática educativa aprender que somos dotados das capacidades de pensar, indagar, escolher, comparar, e, sobretudo, decidir. Nessa perspectiva, a Educação, que nunca é neutra,

[...] tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (FREIRE, 2000, p.27).

Freire (1997) afirma que a educação como prática transformadora exige que educandas e educandos não sejam submetidos à manipulação ideológica presente no sistema escolar, onde educadoras e educadores progressistas precisam ser coerentes com seu sonho democrático. Dessa forma, sugere a atenção às posturas de tolerância, humildade, transparência e criticidade necessárias à prática docente, a fim de que ela não se consume na mera transmissão de conhecimentos ou memorização de conteúdos, mas que permita que educandas e educandos se apropriem das significações profundas do que lhes é ensinado.

Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado “currículo oculto” anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando

cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos (FREIRE, 1997, p.81).

Em referência ao contexto da educação brasileira, Freire (1997) afirma a urgência da democratização da escola pública, a partir da construção de uma postura dialógica que implica na oposição ao autoritarismo e ao posicionamento hierarquizado entre os saberes, no qual educadoras e educadores se estabelecem como as pessoas que sabem mais nas relações com educandas e educandos. Nesse sentido, aponta para a necessidade de que, na prática pedagógica, existam a escuta, o reconhecimento e a valorização do saber de experiência feito. Freire (1997) utiliza essa expressão para identificar e propor o reconhecimento dos saberes produzidos por todas as pessoas no cotidiano. O saber de experiência feito é o saber de todos nós a partir de nosso corpo-próprio ao mundo.

A postura de valorização desses saberes é uma exigência da práxis proposta no sentido em que busca desmistificar a ideia de hierarquização dos saberes que, propagada pelo cientificismo, situa os conhecimentos provenientes das culturas populares como inferiores aos que são produzidos pela cultura dominante. Para Freire (1994, p.46), não pode haver diálogo sem o reconhecimento de que “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos [...]”, sem a compreensão de que todas as pessoas têm saberes importantes de acordo com sua atuação no mundo. O reconhecimento desses saberes, no entanto, não é o ponto final da ação educativa, mas o ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos, como afirma Freire (2014, p.381):

O ponto de partida de um projeto educacional está na identidade cultural dos educandos e não na dos educadores. Está na compreensão do mundo dos educandos. Está na sabedoria de que os educandos estão molhados, ensopados. Não importa que seja saber de experiência feita, portanto senso comum. Ninguém supera o senso comum a não ser partindo dele. [...] Eu tenho primeiro que assumir a ingenuidade do educando, me *empapar* dela também, depois, dar o braço ao educando e partir para superá-la. Isto não se faz! A escola admite que o educando é tábua rasa para ela. Não traz nada do mundo e depois que vem para ela continua não recebendo nada do mundo.

Vale ressaltar que, na proposta de superação do senso comum, está a consideração de que nem todo saber de experiência feito é positivo, pois são saberes construídos na vivência de uma sociedade exposta a relações desumanizadoras, como as sexistas, classistas ou racistas. As marcas dessas experiências não podem ser ignoradas nem tampouco podem ser apagadas. Em uma perspectiva freireana o importante é a compreensão do que podemos fazer com e a partir dessas experiências.

A articulação entre os contextos educacionais apresentados a seguir, nos quais se estabelecem as sociedades brasileira e moçambicana, tem como pano de fundo para a discussão o caráter plural e multicultural que constitui as duas sociedades e a perspectiva intercultural em que se localizam, no mundo atual. As discussões estabelecidas no contexto social de um país podem não ser relevantes para o outro. Em contrapartida, é possível considerar a existência de temas, ações e diálogos que se afinam e podem contribuir para se pensar a Educação, cuja problematização surge das demandas sociais, na realidade de cada sociedade, mas que, inevitavelmente, passa pelo exercício de compreender o contexto histórico, político e social de cada uma delas.

No que diz respeito ao campo educacional, ambos os países, Brasil e Moçambique, travam suas lutas por estratégias de sobrevivência em sociedades multiculturais inseridas no contexto da globalização e pela construção de uma sociedade com relações mais igualitárias na consideração da diversidade. Tal postura é fundamental se adotamos a posição política de transformação de realidades opressoras, não apenas no âmbito educacional, mas nas mais diversas instâncias sociais, sejam estas ligadas às relações econômicas ou interpessoais.

Atualmente, o sistema de ensino brasileiro vive um momento de implementação da lei federal nº. 10.639 de 2003 (BRASIL, 2004), que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, posteriormente complementada pela lei nº. 11.465 de 2008 (BRASIL, 2008), que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país. O momento requer que educadoras e educadores se preparem não apenas para a abordagem dessas temáticas no ambiente escolar, mas antes que compreendam as possíveis diferenças entre as maneiras de ver o mundo e as relações humanas próprias dos povos indígenas e descendentes de africanos e as estabelecidas no projeto de sociedade em que se insere a escola.

Pesquisas na área da Educação, como as realizadas por Constantino (2014), Silva (2009b) e Bergamaschi (2005), oferecem argumentos que indicam a relevância de ressaltar as influências culturais indígenas e africanas no momento atual da sociedade brasileira, momento de luta pela afirmação da identidade de mulheres e homens indígenas, negras e negros, de luta pela consolidação de ações afirmativas, pelo combate ao racismo e, principalmente, pelo fim da violência contra populações indígenas em todo o território nacional e contra jovens negros nas periferias das cidades brasileiras,

que constitui um verdadeiro genocídio. Vale ressaltar que a educação para as relações étnico-raciais não se limita aos interesses de grupos específicos, mas representa a construção de relações mais justas para todas as pessoas que fazem parte de uma sociedade plural.

Na sociedade moçambicana, o grande desafio para uma Educação que vise atender aos interesses de todas as pessoas se estabelece, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013), na formação de pessoas capazes de se inserirem criticamente no mundo global sem se submeter ao imperialismo cultural. Nesse sentido, os autores apontam para a necessidade de articulação entre o global e o local e sugerem algumas ações para esse intento. Entre elas, a busca de paradigmas para a Educação que sejam resultantes da própria experiência africana e o debate sobre a unidade na diversidade para a constituição de uma identidade moçambicana.

Propondo a ocorrência de um diálogo intercultural no continente africano, Castiano e Ngoenha (2013) utilizam o termo intersubjetivação para representar o processo em que os sujeitos do conhecimento entram em diálogo. A opção pelo uso do termo é justificada pelos autores por considerarem que não são as culturas, mas os sujeitos epistêmicos destas culturas que se colocam em ação para o diálogo (NGOENHA; CASTIANO, 2011). Na convergência com a concepção freireana de Educação, adotada neste estudo, em uma perspectiva filosófica, Castiano (2010) afirma que

O processo da intersubjetivação da filosofia africana passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Há intersubjetivação quando o *Eu* reconhece o *Outro* e está predisposto a escutar, a argumentar com este Outro. Por isso vemos antes quem é esse Outro no contexto do pensamento africano. O discurso que dá conta da luta pelo auto-reconhecimento do Eu é elaborado em torno de um eixo único: a sua liberdade. Por isso que Ngoenha e outros filósofos africanos não hesitam em reconhecer a busca da liberdade como a essência do pensamento político filosófico africano (CASTIANO, 2010, p. 190).

Nesse sentido, Ngoenha e Castiano (2011) afirmam que, embora a Educação tenha um papel fundamental na legitimação de padrões culturais dominantes de uma sociedade, ela também se apresenta como o espaço privilegiado e por excelência de intersubjetivação.

O que se tem buscado atualmente em Moçambique é a valorização dos saberes e conhecimentos locais na escola como uma estratégia de reconhecimento das identidades

e de mudança de paradigmas monoculturais, sobretudo o eurocêntrico, para o fortalecimento de um pensamento na perspectiva africana. Não se trata de inverter ou substituir o centro de referências epistemológicas, mas de promover a equidade entre as diferentes maneiras de ser e estar ao mundo presentes na sociedade. A equiparação de valores atribuídos aos diferentes saberes, hábitos e costumes, ou seja, às culturas dos povos, é uma maneira de buscar a mudança de padrões etnocêntricos ou sociocêntricos de subjugação de uma cultura à outra.

Ressalto que da mesma maneira que uma luta só faz sentido em dado contexto, de acordo com seu processo histórico e social, pensar a Educação nesses dois países igualmente só faz sentido se considerarmos seus processos, ou seja, a identificação de seus valores e a partir da sua demanda social. No entanto, isso não significa que as articulações internas não possam ajudar a pensar cada qual o contexto do outro. Muito ao contrário, ao partirmos das semelhanças, de algumas afinidades e situando os diferentes contextos, considerando as diferentes realidades, olhar de um lugar para o outro pode nos ajudar a pensar de fora para dentro e de dentro para fora.

No plano nacional moçambicano de educação, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), apresenta uma inovação que implementa o chamado Currículo Local. Essa proposta curricular consiste na consideração dos saberes locais das comunidades onde as escolas se situam e prevê a utilização de uma carga horária de 20% do tempo total de cada disciplina para sua aplicação (MOÇAMBIQUE, 1999).

De acordo com o PCEB, o objetivo da inserção do Currículo Local é, partindo da consideração dos saberes locais “[...] formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país [...]” (MOÇAMBIQUE, 1999, p.27).

Para Ngoenha e Castiano (2011), a proposta do Currículo Local é uma possibilidade de interculturalidade, no sentido em que propõe o aprofundamento do diálogo entre as culturas e a educação. Para estes:

[...] o currículo local representa uma oportunidade ímpar do sistema de educação fazer com que os alunos se confrontem criticamente com os conteúdos locais, tradicionais e culturais do seu meio; é a oportunidade que o conhecimento local e tradicional tem de revelar as suas potencialidades de, de forma argumentativa, mostrar soluções alternativas para os problemas modernos. Quando falo de problemas modernos refiro-me à pobreza, ao SIDA, à nossa configuração democrática representativa, ao nosso sistema de eleições, à nossa medicina, ao desenvolvimento da música e arte, às formas de

interpretação dos fenômenos sociais, naturais e políticos de Moçambique, à nossa própria educação, enfim, para todas as áreas da vida social, econômica e política (NGOENHA; CASTIANO, 2011, p.235).

Como é possível observar nessa citação, a discussão que se estabelece no contexto educacional moçambicano acerca dos saberes locais engloba os conhecimentos de todas as áreas da vida, valendo ressaltar os saberes das danças tradicionais. Em pesquisas realizadas nesse país junto a educadoras e educadores, nota-se que na descrição das danças tradicionais:

[...] há pouca informação relevante para a elaboração de um texto didático que possa servir de base para transmitir às novas gerações este momento cultural importantíssimo na vida cultural das diferentes comunidades; exemplos de informações que faltam são: em que ocasião se dança? Qual o sentido das danças? Qual o vestuário específico? Qual é a letra das canções? Há festividades regulares de manifestações culturais, quando se realizam? (NGOENHA; CASTIANO, 2011, p.239).

No caso dos conhecimentos sobre as danças, Ngoenha e Castiano (2011) afirmam ainda que há uma preocupação em não confundir o termo local como sendo tradicional ou originário. O termo local se refere também às práticas, valores e conteúdos que podem ser realizadas pelas pessoas independente de suas origens e de acordo com o contexto contemporâneo plural das sociedades.

Se o reconhecimento das nossas origens, da nossa história e da nossa cultura não nos oferece recursos para imediatamente transformar uma realidade, nos mostra estratégias de luta e resistência, nos conta da realidade e nos aponta outras formas de se relacionar e se educar.

Reconhecer na realidade da sociedade moçambicana, devido principalmente à sua recente história de colonização, a importância da valorização dos saberes locais na Educação nos permite voltar o olhar para a sociedade brasileira e reconhecer as semelhanças contidas nessa empreitada. Se na sociedade moçambicana há ainda muito que caminhar para a efetivação dessa postura na escola, na sociedade brasileira não é diferente.

No Brasil, apesar da existência de vários grupos culturais, de movimentos sociais articulados com a valorização dos saberes das culturas populares, de diversas pesquisas nos níveis de mestrado e doutorado sobre o tema, as culturas populares ainda estão muito longe de ter seu reconhecimento no espaço escolar e têm pouca ou nenhuma

presença nas universidades, nos cursos de formação de professores, seja na área da Educação Física, seja nas demais licenciaturas.

No que diz respeito ao contexto histórico de constituição das sociedades brasileira e moçambicana, para a compreensão das relações que se estabelecem nesta tese entre a dança e a Educação, consideramos relevante destacar alguns aspectos do cenário das duas histórias que identificam as diferenças e semelhanças entre elas. Assim, o recorte que se apresenta adiante sobre os contextos históricos se limita a uma breve leitura dos processos de colonização e independência de cada um desses países.

Quanto ao processo de colonização do Brasil, um aspecto relevante para este estudo é o genocídio da população indígena que habitava o território promovido pelo colonizador, o que gerou, entre outras consequências, o desconhecimento das línguas maternas, indígenas, pela maior parte da população brasileira. Apesar de diversas palavras de origem indígena, assim como de origem africana, estarem presentes no vocabulário e na denominação de cidades e ruas em todo o Brasil, essas línguas não são utilizadas na fala fluente da maior parte da população, estando restritas, no caso das línguas indígenas, aos grupos que se localizam em diferentes regiões do país e que permanecem resistindo pela manutenção de suas culturas.

No cenário contemporâneo de uma luta arraigada pelo fim do genocídio e pela conquista dos direitos dos povos indígenas à terra, no ano de 2014, foram registrados três municípios brasileiros cujas línguas indígenas foram consideradas co-oficiais, nos estados de Roraima (línguas Macuxi e Wapixana), Amazonas (línguas Tukano, Baniwa e Nheengatu) e Mato Grosso do Sul (língua Guarani).

O Brasil não viveu o contexto de guerra na ocasião da independência de Portugal, como ocorreu em Moçambique, o que, por um lado, eximiu o país de grandes perdas humanas e materiais nesse processo. Por outro lado, deixou no país uma estrutura elitista europeia que faz prevalecer na sociedade, até os dias atuais, as consequências de uma tentativa de embranquecimento da população, mediante a grande presença dos povos negros africanos que foram escravizados e trazidos durante a colonização. Essa estrutura fomenta dois grandes mitos que colaboram para a desigualdade e a injustiça social nas relações étnico-raciais no Brasil – os mitos da mestiçagem e da democracia racial. Em linhas gerais, tais mitos correspondem à retórica de que o Brasil não tem problemas culturais ou étnicos (GONÇALVES; SILVA, 2003).

Esses aspectos da história do Brasil ligados aos povos indígenas e afrodescendentes são destacados para a compreensão da constituição da sociedade e são relevantes para a discussão de uma Educação que prime por um diálogo intercultural, em uma perspectiva de Educação libertadora. Remetem-nos à importância das já citadas leis que alteram as diretrizes e bases para a educação nacional, nº. 10.639 e 11.465 (BRASIL, 2004; 2008).

Em Moçambique, o colonizador não promoveu o genocídio da população que encontrou, como no Brasil, mas impôs o rompimento do processo de desenvolvimento dessa população por aproximadamente cinco séculos. Nesse período, o acesso da população nativa de Moçambique à Educação foi negado ou manteve-se em caráter discriminatório.

Em 1917, vigorava no país a Lei do Indigenato, segundo a qual o colonizador definia como indígena os indivíduos da raça negra ou descendentes dela e indicavam que os indígenas que abandonassem seus costumes e língua, dominassem a fala, leitura e escrita da língua portuguesa e pudessem garantir o próprio sustento poderiam passar a ser considerados assimilados, usufruindo parcialmente de alguns direitos negados aos indígenas. Na década de 1930, por exemplo, os portugueses instituem o Ensino Indígena em Moçambique com a seguinte finalidade, de acordo com documentos da época: “conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português [...], tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.29).

Após a guerra de independência, em 1975, ocasião na qual encontravam-se analfabetos cerca de 98% da população, Moçambique enfrenta novas conjunturas políticas, econômicas e sociais que vão delinear a estruturação da Educação no país (CASTIANO; NGOENHA, 2013). No período histórico da independência, em coerência com a política socialista estabelecida, podemos observar uma forte relação da sociedade moçambicana com os povos russos, cubanos, búlgaros, norte-coreanos, chineses e alemães, que também contribuíram com a transmissão de elementos culturais. Nesse período, muitas cidadãs e cidadãos partiram de Moçambique rumo aos países cooperantes da corrente socialista para realizarem estudos e formação profissional (DIAS, 2010).

Os valores socialistas foram amplamente divulgados nas escolas em prol da construção de um novo projeto de sociedade, que tinha, entre outros objetivos,

estabelecer valores éticos e morais de reorganização social, tais como a valorização do coletivo, do trabalho manual, o respeito mútuo, o respeito pelos símbolos nacionais e a prática constante da crítica e autocrítica. Com o fim do governo socialista e a entrada do país no sistema capitalista mundial, a sociedade moçambicana passa a conviver com valores morais completamente contrários aos propostos pelo socialismo, tais como a privatização, o acúmulo individual de bens, a internacionalização das riquezas nacionais e a supremacia do setor financeiro (DIAS, 2010).

Para Dias (2010), as mudanças promovidas por esse período histórico na sociedade moçambicana, com influência da globalização, são notadamente relacionadas aos costumes e hábitos culturais, como as maneiras de vestir e o consumo de artes como a música. Nesse contexto, a autora identifica que tais mudanças, principalmente entre a população jovem das zonas urbanas, são acompanhadas de grande apelo ao consumismo, de quebras de identidades, projetos e ideologias.

Se no Brasil a questão da identidade nacional se relaciona à assunção da constituição da sociedade em suas origens indígenas, afrodescendentes e europeias e exige uma luta pelo reconhecimento e valorização das identidades indígenas e afrodescendentes; em Moçambique, a construção da identidade nacional está diretamente relacionada à luta pela libertação do país e à busca de uma unidade nacional. Na sociedade moçambicana, o reconhecimento e a valorização das culturas tradicionais se estabelecem na busca de uma moçambicanidade que considere todas as etnias e expressões culturais do país.

O desafio é criar uma moçambicanidade não só como um fim a atingir (construir a nação moçambicana), mas sobretudo como um valor. A moçambicanidade como valor deve ser o substrato axiológico sob o qual se deve basear a construção de todo o sistema de educação em Moçambique (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.285).

De acordo com sua construção histórica, a busca pela unidade nacional em Moçambique, realizada por moçambicanas e moçambicanos, representa uma tarefa necessária para o fortalecimento do país. Tal constatação nos remete a refletir que, na constituição da sociedade brasileira pós-independência, essa tarefa, realizada por uma minoria dominante branca de descendência europeia, representou historicamente uma tentativa de ocultação das desigualdades sociais e marginalização da parcela não branca da população.

Essa observação é necessária para a compreensão do contexto brasileiro, que se depara com a constante negação e negatização da imagem das mulheres e homens indígenas e negros, no país que apresenta a maioria da população identificada como negra ou parda. Uma das heranças do colonizador, que ficou enraizada na sociedade brasileira, é a propagada pela estrutura escravagista e pelo genocídio indígena que coloca esses grupos como inferiores e nega sua humanidade.

4.2 Dança como manifestação da motricidade

As danças, como parte das culturas populares, são abordadas neste estudo considerando-se o contexto histórico, político e social no qual estão enredadas. As possibilidades de apreender as maneiras de ser e se relacionar na diversidade que constitui as danças das culturas populares estão ligadas ao entendimento e à assunção do cenário multicultural em que se localizam.

A abordagem das danças, neste estudo, busca o entendimento dos modos pelos quais são geradas categorias de distinção entre grupos e pessoas, as formas de atuação na transformação de realidades e a história política e social dessa diversidade, não apenas a celebração da diversidade nas sociedades multiculturais. Esse posicionamento está fundamentado também nos pressupostos teóricos da Motricidade Humana que tem em conta “[...] as heranças culturais, as necessidades individuais e sociais e os objetivos dos sistemas sócio-políticos [...]” (SÉRGIO, 1996a, p. 254).

A Ciência da Motricidade Humana, idealizada por Sérgio (1994) a partir de sua tese de doutoramento no ano de 1986, representa a proposição de um novo paradigma, ou uma ruptura epistemológica com a área da Educação Física, ancorada na necessidade de superação da consideração do corpo como corpo-objeto para a sua compreensão como corpo-sujeito. Nesse sentido, a motricidade é entendida como “[...] corpo em acto, como corpo vivo, em movimento intencional para o mundo, para os outros, para a transcendência, dado que entre mim e tudo o que existe há uma unidade indissociável” (SÉRGIO, 2005, p. 82).

Uma das recorrentes afirmações na proposição deste novo paradigma é de que a expressão Educação Física remete a uma época em que o corpo era compreendido apenas no seu aspecto físico, desconsiderando a preocupação com a configuração sociocultural e vinculando-o a uma visão dualista, dicotomizada dos seres e do mundo,

emergente do racionalismo clássico. Dessa forma, a Ciência da Motricidade Humana procura romper com o dualismo e o mecanicismo racionalistas.

Nessa proposta, a utilização dos paradigmas da motricidade exige uma mudança de atitude frente às relações que estabelecemos com o mundo e não apenas uma alteração da nomenclatura, buscando superar “a dualidade teoria-prática e o racionalismo fechado do reducionismo cientista, [...] sem temer a incerteza, o caos, a complexidade” (SÉRGIO, 2004, p. 60). Nessa perspectiva, a motricidade é um dos elementos que compõem a complexidade humana e se configura como um processo dinâmico de aquisição do saber (SÉRGIO, 2009).

Na perspectiva da Ciência da Motricidade Humana, o que dá sentido ao movimento é o anseio de transcendência característico dos seres humanos e, portanto, não se consideram os movimentos desligados da relação dos seres com o mundo, mas os movimentos intencionais, ou seja, carregados de significação e sentido. Assim, a compreensão das danças ultrapassa a identificação com um conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas ou como simples reprodução de movimentos, pois estão conectadas com o todo existente no entorno de um corpo-próprio que, sendo também integrado, não pode ser fragmentado em social, biológico, histórico ou cognitivo.

Para Sérgio e Toro (2005, p.105), a Motricidade Humana pode ser definida como:

[...] la energía para el movimiento intencional de superación (o de transcendencia). En este sentido cabe señalar que un movimiento con sentido es una acción, es decir que la motricidad es la energía expresada para la acción de superación. Pero superación en todos los niveles: corpóreo, político y espiritual. Agrega que la transcendencia no puede ser únicamente física. El movimiento es parte de un todo, del ser finito e carente que se trasciende. La motricidad es el sentido de ese todo, y por eso está presente en las dimensiones fundamentales del ser humano, actualizándolas.

A abordagem das danças propostas neste estudo se relaciona com tal compreensão e se aproxima da proposição de uma práxis dialógica, no sentido em que compreende o corpo-próprio em sua ação ao mundo em condição de intersubjetivação. Essa compreensão é expressa na vivência das danças das culturas populares em sua necessidade de ser com o outro, em processo de escuta, atenção e doação. A dança, como manifestação da motricidade, se localiza neste trabalho a partir da relação com o mundo e entre as pessoas que dela participam.

Os conhecimentos acerca da história, da geografia e as reflexões sobre o processo de colonização, bem como sobre a influência na dominação cultural dos países colonizados, como, por exemplo, no uso da língua do colonizador e na diversidade étnica que constitui as sociedades, estiveram atrelados às vivências das danças nos contextos brasileiro e moçambicano, como será apresentado nos registros das inserções realizadas. A compreensão da sociedade e da dinâmica da vida social também esteve relacionada à vivência das danças evidenciando a presença da concepção de motricidade nos encontros realizados.

A presença das danças das culturas populares nos espaços educacionais, que não se restringem à escola, pode, por exemplo, colocar em evidência as possibilidades de criação dentro dos parâmetros das origens e raízes brasileiras que diferem dos parâmetros europeus elitizados e alienantes. Elitizados na medida em que sugerem manifestações que não estão ao alcance ou não são acessíveis à parte da população e alienantes no sentido em que se sobrepõem às demais experiências criativas em danças. O contato com as danças das culturas populares pode ainda nos aproximar de reflexões sobre a estrutura social em que se situam e sobre as condições de marginalização impostas a dados grupos, de acordo com a origem étnica, cor da pele, gênero, classe, entre outros.

Falar das danças das culturas populares e introduzi-las nesses espaços, dentro de uma perspectiva de Educação libertadora, deve ocorrer de forma politicamente engajada com a conscientização de mulheres e homens que as vivenciam e com a transformação social. Os aportes da Ciência da Motricidade podem contribuir para esse engajamento, uma vez que, primando pela consideração do ser no movimento de superação ou transcendência, considerado por Sérgio (1996b, p. 256) como o mais autenticamente humano, “[...] concorre a uma leitura política do corpo, já que os ricos e os pobres não são o mesmo corpo. Cada classe social tem a sua cultura motora”.

No que se refere aos cursos de formação em Educação Física, podemos observar no Brasil uma ênfase nas abordagens que seguem reproduzindo os padrões mecanicistas e biologicistas. Além disso, os conteúdos abordados na área ainda privilegiam a prática de esportes, em geral de modalidades europeias, em detrimento de quaisquer outras práticas, o que se reflete em grande parte nas aulas de Educação Física ministradas nas escolas. Esse cenário vem sendo superado gradualmente e a valorização da Educação Física como componente curricular tem sido conquistada por profissionais que

reconhecem a necessidade de não limitar suas atuações à esportivização dessa disciplina.

O estudo realizado por Maranhão (2009), por exemplo, teve como objetivo utilizar jogos de origem e/ou descendência africana em aulas de Educação Física, como facilitadores para a educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Dessa forma, localizou a vivência dos referidos jogos como a prática social investigada. A partir de suas análises, o autor considerou que a educação das relações étnico-raciais ainda estava se efetivando de forma parcial na escola investigada. A proposta se mostrou como uma possibilidade de promover o cumprimento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica. Além disso, Maranhão (2009) identificou o aumento na autoestima das crianças negras, ao se perceberem representadas positivamente na escola, bem como uma ressignificação e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira entre crianças negras e não negras, particularmente na vivência dos jogos.

Em Moçambique, Muria (2009) identifica que, assim como no Brasil, a formação em Educação Física também promove o olhar fragmentado sobre o ser humano e está pautada no dualismo cartesiano. Nesse sentido, afirma que tal fragmentação dos saberes sobre o ser humano aliada à forte influência colonial em Moçambique também promove uma desvalorização, ou invisibilização, das manifestações das culturas locais que não são contempladas nos cursos de Educação Física.

O poder colonial considerou sempre que os “indígenas” não tinham cultura desportiva as suas actividades atléticas, como a caça e a pesca, eram de natureza utilitária. As suas danças guerreiras durante as quais se narram histórias e os saltos prodigiosos cheios de elementos gímnicos, de uma mobilidade formidável e poses plásticas, apesar da apreciação estética, o discurso colonial sustentava a ideia de que tais actividades físicas faziam parte de uma ordem “natural”, não confundível com a complexidade dos desportos praticados pelos europeus. Esses discursos não permitiram que ao longo destes anos, os estudiosos africanos, em especial moçambicanos, por submissão ao conhecimento ocidental, pudessem discutir com profundidade as práticas locais com o objectivo de sistematizá-las, permitindo o conhecimento dos valores destas práticas para a educação e formação da sociedade moçambicana, não somente para resgatar a identidade cultural, mas como necessidade primária para a educação e para o conhecimento de si. A história mostra que aqueles deslumbrantes movimentos de danças, acompanhadas de canções e complexidade de elementos gímnicos, representavam as relações de produção e organização social dos povos antigos de Moçambique, que na actualidade originariam algumas identidades corporais de desportos

sistematizados pelo mundo ocidental, como o tiro com arco, que vinham sendo praticados a milhares de anos (MURIA, 2009, p. 287).

Além de se apresentarem como um meio de reconhecimento da identidade, as danças das culturas populares podem sugerir um ambiente de favorecimento para a leitura crítica da realidade e de valorização das diferenças integrada a uma perspectiva da diversidade humana, onde ser diferente é sobretudo um direito de ser do humano, pois como afirma Santos (2009a), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

No entanto, essa possibilidade só se realiza enquanto contextualizada, ou seja, a presença das danças na escola por si não garante a problematização da realidade em que se inserem e não é capaz de trazer à tona as riquezas simbólicas das culturas populares. Para que isso ocorra é necessário que educadoras e educadores se comprometam com a mudança de posturas e crenças, tão presentes no sistema escolar, que hierarquizam e desqualificam as culturas populares – sobretudo, no Brasil, as culturas de matrizes indígenas e africanas.

Além disso, as danças, como expressão da motricidade, devem ser abordadas a partir do conhecimento e aplicação de seus contextos e visões de mundo para a construção dos processos educativos, tais como as expressões da corporeidade, musicalidade, ancestralidade e oralidade presentes nas culturas indígenas e africanas e que muitas vezes refutam as estruturas impostas pelo sistema escolar, contrapondo-se aos já instituídos padrões de ocultação da diversidade étnico-racial.

Mestras e mestres das culturas populares, no Brasil e em Moçambique, apresentam singulares desenvolvimentos de processos educativos, nos quais as pessoas educam e se educam em diversas situações, ocupando-se em viver/incorporar sua prática. Nessas situações, os conhecimentos e saberes são transmitidos com base na oralidade, circularidade, musicalidade e corporeidade.

Um exemplo de processos educativos que, no contexto das culturas populares, diverge dos padrões de escolarização pode ser observado quando a presença de pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, condições de deficiências, ou em quaisquer outras maneiras de ser e estar ao mundo, não é empecilho para a fruição das manifestações das culturas populares entre as comunidades tradicionais. Não há a classificação das pessoas, nem separação para a participação nas danças, como é possível observar nas

Rodas de Samba, nos grupos de Capoeira, nas comunidades que praticam o Samba de Coco e os Maracatus.

Daí, podemos nos interrogar como as pessoas, nesses grupos, em suas heterogeneidades, conseguem aprender, ensinar, participar, compartilhar e fruir as práticas sociais. Para encontrar tal resposta, frequentemente procurada pela escola para atender as pessoas cuja diversidade costuma ser injustamente acusada de dificultar as relações e as práticas pedagógicas na escola, é possível que se comece o percurso a partir dos princípios das cosmovisões indígenas e africanas presentes nos processos educativos vivenciados nas manifestações das culturas populares.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O caminho percorrido para a realização desta pesquisa será apresentado adiante, iniciando pela exposição dos critérios para a escolha do campo de pesquisa e seleção das pessoas colaboradoras. Como parte da descrição da trajetória metodológica, é explicitada a inserção na qual se realizou a pesquisa e seus procedimentos, com a descrição dos contextos, locais, planejamento e execução das inserções e apresentação das pessoas colaboradoras da pesquisa.

O campo de pesquisa é constituído por dois momentos de inserção, um no Brasil e outro em Moçambique, nos quais foi proposta a vivência de danças das culturas populares, brasileira e moçambicana, compreendendo o contexto histórico, social e as possibilidades de desencadeamento de processos educativos inerentes a tal prática. No Brasil, a escolha pelo campo de pesquisa ocorreu a partir do interesse em investigar e compreender os processos educativos decorrentes de encontros semanais para a vivência dessas danças, em uma convivência de três anos, com um grupo de crianças com e sem deficiências, no espaço disponibilizado por uma escola da rede pública na cidade de São Carlos-SP. Nesse espaço-tempo de convívio, as danças vivenciadas tinham uma grande influência das culturas indígenas e afro-brasileiras, o que nos levou a buscar uma aproximação com tais origens, sobretudo com as culturas dos países africanos. Dessa maneira, com o apoio do Ministério da Educação¹² do Brasil, foi possível realizar um estágio de dez meses, como parte das investigações desta pesquisa, em Moçambique. Esse período de estudos e investigação no país do continente africano também constituiu o campo de pesquisa e nos possibilitou conhecer novos referenciais teóricos, outras perspectivas de Educação e de relações com as danças das culturas populares.

Embora os objetivos propostos para as inserções no Brasil e em Moçambique sejam semelhantes e ligados pelo processo de desvelar o fenômeno estudado (*Quadro 1*), a conjuntura de cada contexto delineou algumas diferenças, sendo as mais relevantes, já ressaltadas na introdução deste trabalho, as que dizem respeito ao ambiente de realização das inserções – que, no Brasil, ocorreram fora do horário regular de aulas e, em Moçambique, nas aulas de Educação Física – e ao tempo de convívio estabelecido nos dois espaços: os períodos de inserção com a dança, selecionados para a análise neste estudo, correspondem a doze meses no Brasil e cinco meses em Moçambique.

¹² Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quadro 1 – Resumo dos objetivos da pesquisa e das inserções realizadas

OBJETIVO DA PESQUISA	
O objetivo da pesquisa foi compreender como as pessoas envolvidas na prática social das danças educam e se educam na relação com as diferentes formas de ser e estar ao mundo, buscando desvelar como tal compreensão pode contribuir para a construção da práxis pedagógica.	
OBJETIVO DA INSERÇÃO	
No Brasil	Em Moçambique
O objetivo da inserção foi proporcionar às crianças e adolescentes, com e sem deficiências, a vivência de algumas danças das culturas populares brasileiras.	O objetivo da inserção foi propor às crianças a abordagem do contexto histórico das danças tradicionais moçambicanas e a vivência de algumas danças das culturas populares brasileiras.

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha da escola no Brasil foi motivada pela presença de um maior número de crianças com deficiências regularmente matriculadas, de acordo com informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP, naquela ocasião. No momento de aproximação, descobrimos que a escola escolhida era uma das Comunidades de Aprendizagem existentes na cidade e fomos apresentadas, pelas gestoras da escola, a essa proposta e à possibilidade de, a partir dela, nos envolvermos com a comunidade e apoiar as atividades realizadas na unidade escolar.

Comunidades de Aprendizagem é uma proposta educativa com base no conceito de aprendizagem dialógica elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona, na Espanha/CREA. No Brasil e em outros países da América Latina, esse modelo educativo comunitário vem sendo difundido e estudado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa/NIASE da Universidade Federal de São Carlos. Mello, Braga e Gabassa (2012, p.12) elucidam que a proposta de Comunidades de Aprendizagem é:

[...] dedicada à ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre diferentes agentes educativos. Ações de familiares, de pessoas da comunidade de entorno e de profissionais da educação se articulam de maneira dialógica para a garantia de máxima aprendizagem para todos os estudantes, com desenvolvimento de convivência respeitosa, tendo a diversidade como fonte de riqueza humana.

Ao iniciarmos o trabalho voluntário nessa escola, tendo anteriormente realizado variadas atividades em outras escolas, pudemos perceber que a condição de ser uma

Comunidade de Aprendizagem foi fundamental para o desenvolvimento e fortalecimento da proposta. Tal condição possibilitou o acesso de crianças do entorno da escola aos nossos encontros e favoreceu o contato com os familiares das crianças participantes. No decorrer do nosso convívio, foi possível identificar o acolhimento na postura solícita da equipe gestora, proporcionando-nos segurança e incentivando a realização dos encontros.

A inserção ocorreu durante um ano, totalizando trinta encontros realizados uma vez por semana, com duração de 1 hora e 15 minutos, que ocorriam logo após as aulas regulares da escola. Os encontros aconteceram nos pátios interno e externo e eventualmente ocupávamos outros espaços, como uma sala de aula ou outras áreas externas, como a quadra poliesportiva e o parque.

O grupo de pessoas colaboradoras da pesquisa contou com 10 crianças e adolescentes na faixa etária de oito a 15 anos, sendo sete meninas e três meninos; cinco sem deficiências e cinco com: dois com deficiências físicas (uma menina e um menino) e três com deficiências cognitivas (duas meninas e um menino), uma educadora e eventuais visitas de outras/os educadoras/es. No período de um ano, foco da análise deste trabalho, outras crianças estiveram eventualmente nos encontros, para conhecer, visitar ou porque estavam apenas aguardando as mães e pais que estivessem em reunião na escola. Essas crianças não estão incluídas no quadro de colaboradoras, embora apareçam eventualmente nos relatos dos diários. As pessoas participantes dos encontros foram indicadas pela direção da escola em convite às e aos estudantes que manifestavam interesse pelas danças, mas também contemplava pessoas da comunidade do entorno da escola.

No início da investigação e coleta de dados, o convívio com o grupo já ocorria há dois anos, período no qual houve algumas variações entre as pessoas participantes, ou seja, algumas se afastaram e outras se aproximaram. No ano ao qual se refere este estudo, o músico e educador pernambucano Guga Santos participou dos encontros com grande frequência, contribuindo para a realização deste trabalho e compartilhando os seus conhecimentos acerca das culturas populares. Vale destacar que a presença do amigo Guga Santos na intervenção realizada no Brasil foi fundamental para a compreensão das maneiras de educar e se educar presentes na vivência das danças, uma vez que o mesmo nasceu e cresceu dentro do contexto das culturas populares de Pernambuco.

Durante a intervenção recebemos eventualmente a visita de outras(os) amigas(os) e educadoras(es), como Deca Tahan, integrante do grupo de Samba de Coco Chinela Baixa e do Grupo de Pesquisa e Práticas em Danças Brasileiras Girafulô; Lennon Ferreira Corezomaé, amigo e educador indígena Umutina, e Conrado da Silva, educador, professor de Artes na rede pública de ensino, amigo, percussionista e frequentador das manifestações das culturas populares. Essas pessoas fizeram parte da intervenção realizada no Brasil, cujas participações consistiram em vivenciar conosco as danças e os diálogos propostos nos encontros em que se fizeram presentes, contribuindo ao compartilhar suas experiências e conhecimentos com o grupo. Contribuíram também auxiliando-me na avaliação dos encontros que participaram, somando seus olhares ao meu e ao das crianças nos diálogos realizados.

Compreendendo como relevante a relação entre a escola onde os encontros acontecem e a comunidade local, são considerados também participantes da pesquisa os familiares das pessoas do grupo e alguns membros da equipe profissional da unidade escolar que interagem de alguma forma com a prática social realizada.

As crianças participantes dos encontros são apresentadas com nomes fictícios escolhidos por elas, no *Quadro* , a seguir. Ressalto que as características registradas na coluna EXISTÊNCIA/TIPO DE DEFICIÊNCIA se referem às possibilidades da presença ou não de deficiências físicas ou cognitivas.

Quadro 2 – Apresentação das crianças colaboradoras da pesquisa no Brasil

NOME	IDADE	EXISTÊNCIA/TIPO DE DEFICIÊNCIA
Amanda	8 anos	Nenhum tipo
Bia	11 anos	Nenhum tipo
Bianca	11 anos	Nenhum tipo
Daniel	9 anos	Deficiência física
Inaê	11 anos	Nenhum tipo
IsaRose	15 anos	Síndrome de Down
Lucas	10 anos	Atraso no desenvolvimento cognitivo
Maria Joaquina	9 anos	Atraso no desenvolvimento cognitivo
Rodrigo	9 anos	Nenhum tipo
Vanessa	10 anos	Deficiência física

Fonte: Elaborado pela autora.

A elaboração da proposta de inserção se deu com o objetivo de proporcionar o contato de crianças e adolescentes, com e sem deficiências, com as manifestações de danças brasileiras, como o Samba de Coco, o Toré, o Cacuriá e a Ciranda. Nos encontros relatados, as danças que vivenciamos foram o Samba de Coco e o Toré, a pedido das próprias crianças que se identificaram com os ritmos e as letras das canções. O Samba de Coco apresenta forte influência e fusão das matrizes culturais indígenas e africanas e o Toré é uma dança indígena, ambas praticadas nas regiões nordeste e norte do país. Por isso, durante o ano tivemos muitas conversas, atividades e brincadeiras acerca da história e cultura indígena e africana. Neste estudo, a principal referência do Samba de Coco e do Toré vivenciado nos encontros é proveniente do estado de Pernambuco.

O planejamento dos encontros ocorreu semanalmente, o qual sempre contemplava: uma roda de conversa no início do encontro; a vivência da dança, do canto e do toque dos instrumentos e atividades e brincadeiras (descritas adiante), propostas pela/o educadora/or. Esse planejamento previa ainda a inclusão de propostas realizadas pelas crianças e adolescentes, tanto em relação aos conteúdos quanto aos métodos e estratégias para o desenvolvimento do encontro. Além disso, o planejamento ocorreu dentro de uma dinâmica onde cada encontro gerava o tema para a elaboração da proposta do encontro seguinte, a partir do que conseguíamos compreender no discurso das crianças. Dessa forma, as falas, preocupações e interesses das crianças passaram a ser os principais guias para o desenvolvimento das propostas.

Em Moçambique, a escolha da escola ocorreu pela indicação do professor supervisor do estágio no exterior, Prof. Dr. Angelo José Muria e da Profa. Dra. Hildizina Norberto Dias, direcionada a uma unidade escolar que já realizava parceria com a Universidade Pedagógica de Moçambique no âmbito do ensino e da pesquisa. Vale ressaltar que essa ligação com a universidade, e principalmente o contato estabelecido por intermédio da professora e professor citados, favoreceu a aproximação e a inserção na escola e foi fundamental para a realização da intervenção realizada em Moçambique, no sentido em que a comunidade escolar tinha boas experiências com as trocas realizadas há alguns anos com a instituição. Dessa maneira, a equipe gestora e docente mostrou-se disposta a dialogar e a colaborar com a pesquisa, contribuindo muito com as aprendizagens realizadas no processo.

A inserção ocorreu em uma escola pública localizada na cidade de Maputo, capital do país, e teve a duração de cinco meses, totalizando vinte encontros dos quais

dez representam a fase de aproximação com a comunidade escolar e planejamento das aulas e dez se referem aos encontros com as crianças, sendo estes últimos os que constituem o material coletado para a análise nesta pesquisa. Os encontros ocorreram em uma sala de aula que foi reorganizada para servir como uma oficina pedagógica na escola, dispondo de estantes de livros, mesas e cadeiras que afastávamos de maneira a utilizar o centro da sala para sentarmos no chão durante nossas conversas e para dançar. Na realização das danças, também utilizamos o pátio externo da escola, que consistia em um amplo espaço com chão de areia e algumas sombras próximas aos prédios das salas de aula.

Os encontros ocorreram uma vez por semana com a duração de 40 minutos cada, com exceção de dois encontros que tiveram 80 minutos cada. No contexto moçambicano, os encontros ocorreram nas aulas de Educação Física de duas turmas do sétimo ano da Educação Básica e o planejamento da inserção ocorreu de maneira a respeitar o plano das aulas regulares. Dessa forma, as aulas de Educação Física, que tinham a duração de 80 minutos, foram divididas em duas partes de 40 minutos. Na primeira parte fazíamos a abordagem das danças tradicionais¹³ e, na segunda parte, o professor responsável pela turma fazia a abordagem dos conteúdos anteriormente planejados para aquele dia, como atletismo e jogos tradicionais. Em duas aulas a inserção teve a duração de 80 minutos, pois foram dias cujo tema da inserção, danças tradicionais, coincidiu com o tema proposto no planejamento escolar das aulas de Educação Física.

O grupo de pessoas participantes dos encontros contou com aproximadamente 170 crianças e adolescentes, em uma faixa etária de 12 a 15 anos. As turmas apresentavam 92 e 90 crianças nos registros dos diários de classe. No entanto, considerando as ausências de algumas e alguns estudantes, era frequente contar com a participação de aproximadamente 85 pessoas por turma. Essas turmas foram escolhidas para a realização da inserção por indicação do professor de Educação Física, que considerou mais adequado o dia da semana (quarta-feira), uma vez que, além da realização de duas aulas consecutivas com turmas do sétimo ano, era o dia em que outros professores estavam presentes na escola, facilitando nossos encontros e trocas de informações quando necessário. Foram escolhidas turmas de sétimo ano, ou sétima

¹³ O termo danças tradicionais, compreendido como equivalente à danças das culturas populares, será mantido ao se referir às danças moçambicanas por ser essa nomenclatura utilizada na literatura e no material pedagógico de Moçambique.

classe como se diz em Moçambique, porque são turmas para as quais os manuais escolares propõem a abordagem das danças tradicionais como um dos conteúdos das aulas de Educação Física.

A elaboração da proposta, o planejamento dos encontros e as aulas foram sempre realizados conjuntamente com o professor de Educação Física da escola, o professor Nelson Fainde Psico. Vale ressaltar que o professor Nelson é também considerado participante desta pesquisa, na qual sua disponibilidade, seus conhecimentos e colaboração foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho em Moçambique. A elaboração da proposta se deu a partir do relato ao professor acerca da minha experiência com as danças no Brasil e das observações do professor sobre os interesses, as possibilidades e a realidade da comunidade escolar em Moçambique. O professor solicitou que a inserção contribuísse com a elaboração das aulas teóricas sobre as danças moçambicanas, com a realização de atividades rítmicas e expressivas e a abordagem de algumas danças brasileiras. Dessa maneira, o planejamento da inserção foi estruturado com o objetivo de propor às crianças e adolescentes a abordagem do contexto histórico das danças tradicionais moçambicanas e a vivência de algumas danças das culturas populares brasileiras.

Nos encontros cujo tema era danças moçambicanas, contemplamos a cada encontro: uma conversa sobre o contexto histórico e social das danças; a realização de atividades rítmicas e expressivas e a indicação de estudos e pesquisas para as crianças realizarem como tarefa de casa. Nos encontros cujo tema era as danças das culturas populares brasileiras, além da abordagem do contexto histórico e social das danças, foram planejadas atividades como a própria vivência das danças e a construção de instrumentos.

5.1 Referencial metodológico

Como vimos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de inspiração fenomenológica que busca compreender os processos educativos desencadeados na prática social das danças das culturas populares, sobretudo para buscar contribuições para as reflexões acerca de como nos educamos nas relações com a diversidade, presentes em tais manifestações.

A pesquisa fenomenológica, segundo Masini (1989), é uma atitude de abertura para a compreensão do que se mostra, que aponta para o desvelar dos fenômenos, além das aparências. É ainda, para Martins e Bicudo (2005), uma preocupação com a

natureza do que se pretende investigar, tendo cuidado para não tomar definições e teorias, *a priori*, em detrimento da busca da compreensão do fenômeno, ao interrogá-lo.

De acordo com Martins (1992), a Fenomenologia começa a fundamentar uma Filosofia da Educação apenas na segunda metade do século XX, a partir das ideias de Husserl e Heidegger, e posteriormente com Merleau-Ponty, recolocando no centro do inquerito, o indivíduo e questões sobre o *ser* e o *vir a ser*.

Ao centrar sua atenção no ser, a Fenomenologia, como estudo das essências, encontra os caminhos para a compreensão dos seres humanos e do mundo, através de sua maneira de ser-no-mundo, com o empenho de realizar uma descrição direta de nossa experiência, tal como é, sem acatar as explicações e interpretações, psicológicas ou sociológicas, que possam ser feitas sobre ela (MERLEAU-PONTY, 1996; MARTINS, 1992).

Neste estudo, as danças, consideradas particularmente em suas matrizes culturais indígenas e africanas, são apresentadas sob o olhar investigativo, dotado de intencionalidade, ou seja, marcado pela intenção de desvelar o que se mostra na dinâmica das relações estabelecidas entre as pessoas que as vivenciam. Para Merleau-Ponty (2006, p.16):

Graças a essa noção ampliada da intencionalidade, a “compreensão” fenomenológica distingue-se da “intelecção” clássica, que se limita às “naturezas verdadeiras e imutáveis”, e a fenomenologia pode tornar-se uma fenomenologia da gênese. Quer se trate de uma coisa percebida, de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, “compreender” é reapoderar-se da intenção total.

Nessa trajetória, a análise fenomenológica busca o significado da experiência vivida, devendo antes compreender, e não explicar o fenômeno em estudo, em que “Compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge da explicação. Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico do objeto existir” (MACHADO, 1994, p.35).

Para Espósito (1993, p.41), ao se preocupar em perceber o fenômeno enquanto essência, a pesquisa fenomenológica exige de quem a realiza que “se mantenha em constante estado de alerta” preocupando-se em “aprender a ver as coisas e o mundo, buscando sempre restaurar o poder humano de significar”.

Na intersubjetividade estabelecida entre as pessoas, nos encontros de danças, a busca pelo desvelar do fenômeno foi pautada na sensibilidade para perceber o que e

como ocorriam as relações e no desejo de compreendê-las na convivência. “Convivência não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que ocorre paralelamente à pesquisa, mas sim, o cerne do ‘fazer’ da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado e avaliado” (OLIVEIRA e col., 2014, p.40).

A convivência com as pessoas, grupos e comunidades é fundamental para a realização da pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos, em que o convívio pode ser compreendido como “estar junto, olhar nos olhos, conversar frente a frente” (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p.6). Assim, o tratar da diversidade, sobretudo nas relações entre as pessoas, a opção pela metodologia de inspiração fenomenológica mostra-se como uma possibilidade para a explicitação das ideologias subjacentes ao tema, assim como de elementos críticos, que possam apontar práticas transformadoras.

No caminho que se constrói ao caminhar, no processo de pesquisar, a convivência favorece a compreensão do fenômeno interrogado, neste estudo identificado como a vivência das danças, uma vez que o que se desvela na experiência, desvela-se de maneira perspectival, ou seja, considerando-se a amplitude de possibilidades de outras perspectivas frente à mesma realidade.

5.2 Metodologia

Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Ufscar, em parecer consubstanciado n.º 112.539, e diante da autorização em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das pessoas colaboradoras da pesquisa, os dados apresentados são constituídos pelos registros realizados em diários de campo. Foram feitos alguns registros de imagens em fotografias que são utilizadas no trabalho de forma ilustrativa.

A coleta de dados ocorreu a partir do registro semanal, com a descrição detalhada das ações, informações e observações realizadas em cada encontro nas escolas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o diário de campo é o relato escrito de tudo que se vê, ouve, experiencia e pensa durante a coleta de dados, no percurso do processo investigativo. Vale ressaltar que todos os registros foram realizados no mesmo dia de realização dos encontros para possibilitar uma melhor lembrança e apreensão das experiências relatadas. Nesse processo, os registros foram compartilhados posteriormente, sempre que possível, com outras pessoas presentes nos encontros.

Os diários de campo representam um recorte da realidade realizado pela pesquisadora, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o meio nunca poderá ser

completamente capturado; além de refletirem as opções da pesquisadora pelas anotações realizadas e as palavras empregadas no relato.

O material coletado nos diários de campo pode ser de dois tipos: descritivo e reflexivo. A parte descritiva desse instrumento de coleta de dados contém o registro do que ocorreu no contexto observado, a descrição das aparências e gestos das pessoas, a reconstrução de diálogos, a descrição do espaço físico, o relato de atitudes e comportamentos de quem observa. Na parte reflexiva, os diários de campo apresentam um relato particular das reflexões, pontos de vista da(o) pesquisadora(or), ou ainda contêm observações que busquem elucidar alguma situação aparentemente confusa em descrições realizadas no diário (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Neste estudo, são utilizados os dados de 30 diários de campo realizados no Brasil e 10 em Moçambique, numerados em algarismos romanos e organizados sequencialmente de acordo com a data de realização.

Para a análise desses dados foram adotados rigorosamente todos os procedimentos metodológicos propostos pela modalidade fenomenológica de pesquisa chamada Fenômeno Situado. Nessa modalidade, Garnica (1997, p.7) explicita que:

Situados num determinado contexto, cercados pelas coisas do mundo, entre as tantas com as quais nos defrontamos, optamos por investigar um tema, buscando compreender o fenômeno ao colocá-lo em suspensão. Com o fenômeno em suspensão, e tendo tematizado o que dele se procura compreender e interpretar, o objetivo do passo seguinte dessa pesquisa é buscar sua essência ou estrutura, que se manifesta nas descrições ou discursos de sujeitos.

Dessa forma, “O fenomenólogo respeita as dúvidas existentes sobre o fenômeno pesquisado e procura mover-se lenta e cuidadosamente de forma que ele possa permitir aos seus sujeitos trazerem à luz o sentido por eles percebido sobre o mesmo” (MARTINS; BICUDO, 2005, p. 92). O que motiva a opção pela metodologia apresentada é a possibilidade de compreender a essência do fenômeno a partir do que as pessoas envolvidas no processo de pesquisa podem desvelar na experiência vivida. Nesse sentido, a compreensão do que foi experienciado se dá na atribuição de significado, pela pesquisadora ou pesquisador, ao que está descobrindo, analisando reflexivamente o que vê.

Neste estudo, o que caracteriza a metodologia adotada como de inspiração no método Fenômeno Situado é a fonte de descrições da experiência vivida que se baseia nos registros de diários de campo. Tais registros contemplam a descrição rigorosa da

experiência vivida e também dos discursos das pessoas envolvidas nas situações ocorridas, mantendo-se a descrição não interpretada, genuína, destas, o que justifica a manutenção das falas em registros textuais que, por vezes, não seguem a norma padrão da língua portuguesa.

A seleção dos diários de campo como principal instrumento de coleta de dados na pesquisa de inspiração fenomenológica tem sido utilizada no Brasil por pesquisadoras e pesquisadores com influência da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física da Ufscar. Entre as pesquisas embasadas nessa conduta metodológica podemos observar as desenvolvidas por Santos (2008), Silva (2010) e Belmonte (2014).

Os procedimentos de análise dos dados podem ser descritos, sinteticamente, pelas leituras e releituras minuciosas dos registros realizados; identificação das unidades de significado e redução fenomenológica (enfoque ideográfico); elaboração das categorias (enfoque nomotético); construção da matriz nomotética e compreensões situadas¹⁴.

Assim, a análise prosseguiu com a revisão minuciosa dos diários de campo e com várias leituras do material coletado para a posterior identificação das unidades de significado presentes nos textos. Essa leitura deve ocorrer com atenção, tantas vezes quantas forem necessárias para que, no empenho em sua análise, a pesquisadora ou o pesquisador seja capaz de se aproximar das significações que se apresentam nesses dados, atribuídas pelas pessoas colaboradoras da pesquisa ao fenômeno que se interroga. As leituras realizadas, então, se constituem como um momento de aproximação às experiências vividas acerca do fenômeno.

Martins e Bicudo (2005) sugerem que, na análise do Fenômeno Situado, uma primeira leitura dos dados coletados seja feita sem a busca por qualquer interpretação, a fim de que se obtenha uma visão geral das situações ali contidas. Depois, indicam que várias leituras podem ser realizadas focando o fenômeno que se pretende investigar, até que se identifiquem as unidades de significado.

As unidades de significado são trechos localizados no texto, representando asserções que possam conter significações para a interrogação empreendida (GONÇALVES JUNIOR, 2008). Martins e Bicudo (2005, p.99) afirmam que “As

¹⁴ O termo compreensões situadas é utilizado por Lemos (2013, p.75) para indicar parte do “momento da formulação explícita das generalidades, que enfatiza a análise das asserções desveladas”; corresponde ao “Momento de realização de interrogações sobre as verdades (situadas) desveladas”.

unidades de significado também não estão prontas no texto. Existem apenas em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador”.

Identificadas as unidades significativas nos diários de campo, o movimento de busca pela síntese que possa nos aproximar, cada vez mais, da essência do fenômeno, continua com o procedimento da redução fenomenológica. O objetivo desse momento da análise é auxiliar a compreensão do fenômeno investigado pela pesquisadora ou pesquisador, selecionando as partes da descrição que parecem ser essenciais para essa compreensão, a partir da separação entre o que é a consciência da experiência e o que é simplesmente suposto a partir do exercício das intersubjetividades presentes na prática social. Diferenciando o que faz parte do que vemos daquilo que supomos ver, a redução é o que coloca entre parênteses o mundo, proporcionando o seu desvelamento (MACHADO, 1994; MARTINS, 1992; MARTINS; DICHTCHEKENIAN, 1984).

Para Garnica (1997, p. 116), “a redução é entendida como movimento do espírito humano de destacar o que julga essencial ao fenômeno”, e se realiza a partir das ações de intuir e imaginar desencadeadas no momento da análise das asserções selecionadas nos registros dos dados coletados. É através das compreensões da pesquisadora ou do pesquisador sobre as sínteses realizadas na redução fenomenológica que é possível gerar as categorias para a interpretação do fenômeno observado.

A emersão das categorias ocorre na identificação de confluências temáticas, encontradas entre as unidades de significado selecionadas, que, de alguma maneira, na perspectiva da pesquisadora ou do pesquisador, contribuam com a compreensão da interrogação empreendida na pesquisa. No caso deste estudo, tanto a seleção dessas unidades quanto a elaboração das categorias de análise exigiram o constante olhar sobre a interrogação: O que esta situação tem a ver com as maneiras de educar e se educar na relação com a diversidade? As categorias são geradas, portanto, a partir da organização das relações constituintes do fenômeno, em busca da tematização dos significados recorrentes na experiência vivida, buscando nelas unidade e consistência.

O próximo passo da análise dos dados é a construção da matriz nomotética, que relaciona as unidades de significado às categorias geradas em uma representação gráfica em forma de tabela (GONÇALVES JUNIOR, 2008). A partir desse momento, a análise nomotética é empreendida, no trato dos dados provenientes da análise ideográfica (seleção das unidades de significado e redução fenomenológica), indicando “um movimento de passagem do individual para o geral” (MARTINS; BICUDO, 2005, p.

106). Esse momento, denominado nesta tese por Compreensões Situadas, expõe as generalidades convergentes encontradas até o momento na análise da pesquisadora ou do pesquisador.

6 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo são apresentados os momentos de construção dos resultados em diálogo com o referencial teórico-metodológico adotado, bem como as compreensões situadas das categorias que emergiram da análise dos dados coletados.

Uma síntese¹⁵ da estrutura de apresentação da análise dos dados nesta tese pode ser descrita em dois momentos: análise ideográfica e análise nomotética.

Análise Ideográfica (análise individual do fenômeno):

- Leitura das descrições da experiência; seleção das unidades de significado (atribuição de significado) e redução fenomenológica (busca da essência do fenômeno).

Análise Nomotética (análise geral do fenômeno):

- Elaboração das categorias (emersão das generalidades identificadas); Matriz Nomotética (representação da localização das categorias, unidades de significado e diários de campo analisados) e Compreensões Situadas (análise das interpretações desveladas).

6.1 Análise ideográfica

O enfoque ideográfico desta fase da pesquisa se refere à análise individual das descrições que compõem os dados coletados. Nesta fase, a leitura das descrições passa a ser realizada com o olhar interrogativo da pesquisadora ou do pesquisador, a fim de identificar expressões que possam contribuir para a compreensão pretendida pela pesquisa. Ao fazer isso, estamos selecionando as unidades de significado (MARTINS; BICUDO, 2005).

A partir dessa seleção ou identificação, passamos para a interpretação de cada unidade de significado com o objetivo de destacar a síntese do que se mostra no texto descrito, aproximando-nos da essência do discurso ou descrição. Esse momento é parte do processo de redução fenomenológica e está apresentado em sua íntegra no Apêndice A. Ao final dos trechos, em cada unidade de significado, está indicado, em algarismos indo-arábicos, o número da unidade selecionada. Na sequência, são apresentados, em algarismos romanos, os números referentes ao diário de campo em que a unidade se localiza, auxiliando sua localização.

¹⁵ Adaptada da apresentação proposta por Lemos (2013, p.74).

6.2 Análise nomotética

A fase de análise que se segue, com enfoque nomotético, tem como objetivo desvelar a estrutura geral do fenômeno interrogado. A análise nomotética utiliza os dados provenientes da análise ideográfica, representando assim a passagem da interpretação individual para as generalizações, que irão fornecer subsídios para a emergência das categorias.

As categorias geradas nesse processo representam o que, na interpretação da pesquisadora ou do pesquisador, se desvelou na experiência vivida que expressa correspondência à sua interrogação.

6.2.1 Matriz nomotética

A apresentação, em forma de tabela, da matriz nomotética a seguir, está organizada de maneira que na primeira coluna à esquerda se localizam as categorias que emergiram das confluências encontradas nas unidades destacadas das descrições da experiência vivida. As categorias são representadas pelas letras maiúsculas: A, B e C, seguidas pela sua denominação. Na primeira linha de cada tabela se localizam os números, em algarismos romanos, que correspondem a cada um dos diários de campo analisados. No interior de cada tabela são encontrados números indo-árabicos que representam as unidades de significado selecionadas em cada diário de campo.

Um breve exemplo para a compreensão dos dados expostos na matriz nomotética pode ser obtido quando, ao iniciarmos a leitura da tabela na primeira linha, identificamos o diário de campo número I. Nesse caso, seguimos a coluna correspondente ao diário I e notamos um espaço vazio na segunda linha da tabela, que corresponde à categoria A “Eu ainda quero ser índio um dia”. Isso indica que nesse diário de campo não houve nenhuma correspondência de unidades de significado com essa categoria. Na terceira linha da tabela, na coluna do diário I, são expressos os números 2, 1, 3 e 4 que correspondem à numeração atribuída às unidades de significado, indicando que nesse diário foram encontradas quatro unidades, ou trechos dos diários considerados significativos e convergentes para a construção da categoria B “Saberes do mundo, saberes da dança”. Finalmente, a última linha e segunda coluna da tabela, indica que no diário I as unidades de significado de número 5 e 6 são pertencentes à categoria C “Compondo e cantando nossos versos - Dança como prática de liberdade e reconhecimento”.

Tabela 1 – Matriz Nomotética

Diários	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV
Categorias															
A – “Eu ainda quero ser índio um dia”					3		2,3,7								
B – Saberes do mundo, saberes da dança.	2,1,3,4	3,4	3,6,1		7,2				3				1		
C – Compendo e cantando nossos versos - Dança como prática de liberdade e reconhecimento.	5,6	1,2	8,2,5,9,4,7	1,2,3	6,1,5,4,8	1,2,3	5,4,6,1	2,1	4,7,5,6,1,2	7,8,6,1,3,4,2,5	2,1	1,2		3,4,1,5,2	2,1,3

Diários	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI	XXII	XXIII	XXIV	XXV	XXVI	XXVII	XXVIII	XXIX	XXX
Categorias															
A – “Eu ainda quero ser índio um dia”									8,4,5,7	1,3,6,4,7		3	1		
B – Saberes do mundo, saberes da dança.			1	3,11,2,1,4,7,8		1			2,6						
C – Compendo e cantando nossos versos - Dança como prática de liberdade e reconhecimento.	2,3,1	1	3,2	6,12,5,9,10	2,1,3	2	1,2,3,4	1,3,2	3,1	2,5	1	2,1	2	1	3,2,1

Diários	XXXI	XXXII	XXXIII	XXXIV	XXXV	XXXVI	XXXVII	XXXVIII	XXXIX	XL
Categorias										
A – “Eu ainda quero ser índio um dia”			3,1,2	1,3,2,6		2				-
B – Saberes do mundo, saberes da dança.	3,7,5,4,1,2,8,10	1,3,4,2,5,6	4	4,5	5,1,2,4,3	4,3,1	1	4,1,3	3,4,1	-
C – Compendo e cantando nossos versos - Dança como prática de liberdade e reconhecimento.	9,6,11							2	2	-

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.2 Compreensões situadas

Na análise dos dados emergiram três categorias, como demonstrado na matriz nomotética, denominadas: (A) “Eu ainda quero ser índio um dia”; (B) Saberes do mundo, saberes da dança; (C) Compondo e cantando nossos versos - Dança como prática de liberdade e reconhecimento. Os nomes atribuídos a cada uma das categorias se relacionam diretamente às falas ou situações vivenciadas nos encontros de danças. Dessa maneira, a nomenclatura das categorias nos fornece subsídios para a compreensão do processo de sua construção, denotando as descobertas realizadas durante a interrogação do fenômeno sobre as possibilidades de educar e se educar na relação com a diversidade.

6.2.2.1 (Categoria A) “Eu ainda quero ser índio um dia”

Esta categoria foi gerada a partir das situações que ocorreram nas inserções em torno do contato com a cultura e a história dos povos indígenas, proporcionado pela vivência das danças. No Brasil, tais situações são impulsionadas pela vivência da dança indígena chamada Toré. Em Moçambique, o encontro com as raízes indígenas se manifestou na compreensão das origens históricas da dança Xigubo e na relação estabelecida entre as diferentes danças das culturas populares e as línguas maternas provenientes de diferentes grupos étnicos no país.

A nomeação desta categoria emergiu da fala de uma das crianças participante dos encontros no Brasil após a vivência da dança Toré:

Lucas me disse que queria ser índio. Eu perguntei para ele se ele queria ter nascido índio, em uma aldeia indígena e ele disse que não, que ele estava dizendo que ainda queria ser índio, com as seguintes palavras: - Eu ainda quero ser índio um dia (A-8, XXIV).

Vivenciamos a dança Toré após um longo diálogo sobre a cultura indígena. Na realização do Toré, tive receio de estereótipos virem à tona e me preparei demasiadamente para enfrentar a situação, caso ela surgisse. Para minha surpresa, a relação das crianças com a dança foi extremamente respeitosa. As crianças se envolveram seriamente e demonstraram esse envolvimento em diversos momentos. Nessa circunstância, dois aspectos me chamaram a atenção para essa interpretação da experiência vivida e para a minha compreensão sobre a maneira positiva como esta sucedeu. Um aspecto foi o meu prévio conhecimento sobre a existência da violência simbólica em relação às pessoas indígenas que se manifesta tanto na

mídia quanto nos livros didáticos. Como consequência desse conhecimento adoto, enquanto educadora e ser-ao-mundo, a postura de desconstrução e combate a essa violência, o que me levou a tomar todos os cuidados com as palavras, gestos, expressões e compromisso de contar de contar a história da dança atrelada a uma atitude constante de respeito e admiração, que possivelmente alcançou as crianças ou foi percebido por elas. Nesse caso, considero que o diálogo sobre a história da população indígena brasileira e a contextualização da dança foram elementos fundamentais para a prática respeitosa da mesma.

Na unidade de significado apresentada adiante, as crianças falam dos conhecimentos que têm sobre parte da história dos indígenas no Brasil:

Perguntei se alguém conhecia algum indígena. Lucas perguntou se eu falava de um índio de verdade. Eu disse: “Sim, porque eles existem e moram em todas as regiões do Brasil, nosso país”. Perguntei para eles por que motivo que os indígenas estavam em todos os lugares do Brasil. Daniel falou que era porque antes dos portugueses chegarem ao Brasil só existiam os indígenas aqui e que eles eram os donos de tudo. Ele usou a expressão: “os verdadeiros donos”. Mas que aí teve muitas guerras e muitos morreram, só ficaram mais portugueses. Eu disse: - Que interessante, Daniel, e por que será que tinha guerras? Por que eles e os portugueses brigavam? Daniel disse: - Por causa das terras, todos queriam as terras só para eles. Maria Joaquina disse: - Eu ouvi dizer também que era porque eles queriam pegar o ouro que tinha embaixo da terra. Eu perguntei: - Eles quem? Quem queria o ouro? Amanda e o Daniel gritaram juntos: - Os portugueses! Eu disse para eles que os índios que vivem no Brasil hoje ainda lutam para ter o direito de morar nas terras que moram, mas não é mais como lutavam no passado, disse que agora eles lutam fazendo manifestações e procurando as leis que garantam que eles não sejam tirados dos lugares onde moram (A-4, XXIV).

O trecho do registro do diário de campo a seguir corresponde ao momento da roda de conversa que antecedeu a vivência do Toré e a fala de Lucas, anteriormente mencionada, que nomeia esta categoria de análise. Neste, há o destaque para construção da imagem do indígena presente no imaginário das crianças, possivelmente influenciada pela violência simbólica exercida pela mídia e pelos currículos escolares que corroboram com a construção da imagem negativa de certas pessoas, grupos sociais e culturas:

Então eu disse que também conhecia um indígena que se chama Lennon e é meu colega de estudos na universidade. Lucas perguntou: - Ele é de verdade? Eu respondi que sim, que ele é uma pessoa de verdade assim como a gente, que é indígena da etnia Umutina e estudante da Ufscar. Contei que ele está estudando para ser professor de Educação Física. Lucas perguntou: - E ele é feio? Eu disse: - Não, Lucas, ele é lindo. Eu o acho lindo. Lucas perguntou como ele era e eu disse que ele se parecia muito com a gente (apontando para nós dois). Eu disse que ele tem a cor da pele muito parecida com a nossa (minha e do Lucas), os cabelos pretos e lisos como os nossos e que ele é muito legal. Lucas estava com olhos bem abertos e muito atento à

minha descrição. Amanda, irmã de Lucas, disse que a gente parece um pouco com os índios e que quando ela era bem pequena a professora da escolinha dela falava que ela era uma indiazinha, porque ela parecia muito uma índia. Eu disse que achava que era porque as índias e os índios são nossos ancestrais. Eu perguntei se eles gostariam de conhecer meu amigo Lennon um dia, pois se quisessem eu poderia convidá-lo para participar do nosso encontro. Eles disseram que sim (A-5, XXIV).

Figura 1- Criança conhecendo e apreciando parte da indumentária Umutina, em intervenção realizada no Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Outro aspecto que ressalto foi a maneira como as crianças se manifestaram durante a realização da dança, expressando em diferentes linguagens o envolvimento com a dança e expressando oralmente as reflexões que construíram a partir da vivência. Além do respeito à dança, as crianças demonstraram uma identificação com a cultura indígena, como é possível observar nos trechos a seguir, que descrevem situações ocorridas durante a vivência do Toré:

Na música Jurema Preta há uma verso que diz: “Eu sou índio, eu sou guerreiro, o dono da aldeia sou eu” e quando cantamos esse verso Maria Joaquina cantou bem alto para sobrepor sua voz às demais e ser escutada, da seguinte forma: “Eu sou índia, eu sou guerreira, a dona da aldeia sou eu”. Todas as crianças ficaram olhando com expressão de dúvida e olharam para mim para verificar a minha reação. Eu sorri e perguntei para Maria Joaquina o que ela era. Ela gritou bem alto, batendo com as mãos no peito: - Eu sou índia, eu sou guerreira, a dona da aldeia sou eu. Todos nós demos risadas e eu disse que ela tinha razão, que ela era índia e não índio. Continuamos a cantoria e todas as meninas, inclusive eu, passamos a cantar a versão da Maria Joaquina com a mudança de gênero no verso [...] (A-7, XXIV).

Nesta última situação descrita, a questão de gênero demarcada no posicionamento de Maria Joaquina gerou uma reflexão sobre o tema, vivenciada junto com a dança. A partir dessa situação, as crianças apresentaram interpretações das relações de gêneros entre as pessoas indígenas no contexto histórico do período colonial. O trecho a seguir corresponde à mesma unidade de significado destacada anteriormente:

A partir dessa mudança no verso, os meninos ficaram um pouco desorientados na cantoria, pois não sabiam se nos acompanhavam, já que as vozes femininas eram a maioria, ou se cantavam mais alto a versão com gênero masculino. Paramos a música por um tempo e eu sugeri uma brincadeira, em que as meninas cantariam uma vez e os meninos repetiriam o verso. Lucas disse que podíamos cantar bem forte como se fôssemos guerreiros. Eu disse que sim e que podíamos bater as mãos no peito como a Maria Joaquina fez quando fazíamos a afirmação de quem éramos na música. Cantamos assim por um tempo, meninas e meninos e aos poucos a roda foi virando duas colunas, uma de frente para a outra, meninos de frente para as meninas. Cantávamos bem forte quando paramos um pouco e eu perguntei se aquela brincadeira era uma disputa entre índios e índias. Amanda e Daniel disseram que não porque todo mundo era dono da aldeia, os índios e as índias. Maria Joaquina disse que eles e elas lutavam juntos, mas não brigavam entre eles. Daniel disse que antigamente eles precisavam se unir para guerrear com os portugueses (A-7, XXIV).

Entre as atividades realizadas nos encontros com o objetivo de conhecer um pouco das culturas e histórias indígenas, oferecemos alguns livros de contos indígenas¹⁶ às crianças e sugerimos que escolhessem o que e como gostariam de ler. Decidiram inicialmente que cada criança faria a leitura de trechos das histórias selecionadas. Fazíamos as leituras e conversávamos sobre o que liam. Depois, as crianças pediram para levar os livros para casa e combinamos que a cada semana trocaríamos os livros entre as e os colegas e, se possível, cada pessoa falaria sobre a história que leu. Nessa dinâmica, conhecemos parte da história e localização geográfica de algumas etnias indígenas brasileiras, como mostram os excertos a seguir:

Perguntei se eles sabiam em qual estado do Brasil os índios Munduruku moravam. Eles disseram que não sabiam. Eu perguntei: - E em qual estado do Brasil será que tem indígenas? Vocês sabem ou já ouviram falar de algum lugar onde eles moram? Lucas falou que eles moravam na praia, Daniel falou que achava que era na Bahia. Eu perguntei se eles sabiam se existiam indígenas em São Paulo. Elas disseram que não sabiam. Amanda disse que achava que eles moravam em muitos lugares. Então, eu peguei um livro do Daniel Munduruku, intitulado Contos indígenas brasileiros, onde ele narra oito contos, de oito etnias indígenas diferentes – Munduruku, Guarani, Nambikwara, Karajá, Terena, Kaingang, Tukano e Taulipang – para as quais apresenta, antes de cada história, um pequeno mapa do Brasil com o desenho

¹⁶ Munduruku (2005; 2007).

da região onde se encontra cada um desses povos. Convidei a todas e todos para folhearem o livro comigo no centro de nossa roda e disse que ali eles iriam descobrir em qual lugar do Brasil estavam os índios Munduruku. No entanto, o desenho do mapa no livro apresenta a região a que se refere apenas com um preenchimento de cores mais fortes, sem indicar o nome do estado ou região. Ao verem os mapas do livro, as crianças ficaram na dúvida sobre os nomes dos estados destacados ali. Então, peguei o mapa feito de borracha¹⁷, que tem os estados brasileiros recortados, com suas respectivas siglas inscritas, formando um quebra-cabeça (A-3, V).

Eu perguntei para eles sobre os livros que tinham levado para casa e Daniel disse que levou para a aula e que a professora leu na sala de aula para ele e para a turma a história da lua. Perguntei se ele podia contar para a gente um pouco da história e ele disse que era a história de uma moça índia que se apaixonou pela lua e que um dia foi morar lá com ela. Pedi para que ele procurasse a história no livro e perguntei se podíamos ler um trecho. As crianças aceitaram. Daniel, Rodrigo e Bia leram pequenos trechos cada um. Bia disse que a história era dos índios Karajás. Perguntei se eles sabiam onde moravam os índios Karajás, disseram que não sabiam então fomos verificar no livro. [...] Ficamos olhando para o mapa por algum tempo e as crianças ficaram tentando adivinhar o nome do estado. Então a Bia me perguntou onde estava aquele mapa que tinha todos os estados que usamos para brincar de montar na outra semana Eu disse que estava na nossa caixa e que podiam pegar. Rodrigo pegou o mapa e as crianças começaram a montar o mapa para poder identificar o estado dos índios Karajás desenhado no livro. Depois de montado, elas ainda não conseguiram identificar e Deca falou que ia dar uma dica para elas e disse: - Esse estado é o estado onde eu nasci e lá a gente costuma comer muito pão de queijo. Daniel disse:- Bahia. Rodrigo disse: - África. Eu disse, apontando para o mapa: - Não meninos, a Bahia fica aqui no nordeste e a África é um continente, num continente tem vários países e dentro dos países é que tem os estados. Deca falou para as crianças que o estado que estávamos procurando era Minas Gerais e apontou no mapa a sigla MG (A-2, VII).

Essa atividade contribuiu também para nos aproximar da realidade das populações indígenas, desconstruindo a imagem folclorizada desse grupo como pertencente apenas ao passado da história do país:

Eu perguntei: - Vocês acham que os índios Karajás ainda moram aí, ou será que eles só existem na história? Bia, Rodrigo e IsaRose disseram que sim, que eles ainda existiam. Daniel disse: - Eles existem sim e eles que estão contando essa história do livro (A-3, VII).

Em relação a esse momento, registrei:

Fiquei muito contente com o interesse das crianças pelas etnias e histórias indígenas e me lembrei que no início do ano passado elas não sabiam o nome de nenhuma etnia indígena e tampouco conheciam histórias indígenas. Também considerei muito interessante elas terem recorrido ao mapa com o qual estávamos brincando para descobrir onde os indígenas que contavam a

¹⁷ Refere-se ao mapa do Brasil em forma de quebra-cabeças, feito de borracha EVA, que utilizamos em uma atividade descrita nos apêndices.

história moravam (A-7, VII).

No contexto moçambicano, a vivência das danças também nos possibilitou conhecer um pouco da história e da cultura dos povos indígenas africanos. Para dialogar com as crianças sobre a origem das danças moçambicanas, solicitamos que estas fizessem uma pesquisa com os familiares e pessoas mais velhas sobre o que sabiam acerca das danças. Essa atividade também teve como objetivo propor a valorização dos saberes e da experiência da comunidade local e das famílias das crianças. Ao pedirmos às crianças que compartilhassem suas pesquisas com demais colegas, exaltávamos a possibilidade de ensinar o que tinham aprendido. Os trechos descritos adiante mostram a aproximação da dança com a história de Moçambique:

Ao ler sua pesquisa, Xunara falou que a dança Xigubo teve origem no sul de Moçambique, entrando no país pela África do Sul, por meio dos guerreiros descendentes de Shaca¹⁸ Zulu. Outras crianças ao lerem suas pesquisas sobre a mesma dança citaram os povos Vanguni como os responsáveis pela prática do Xigubo em sua origem. Perguntamos se as crianças sabiam quem era Shaca Zulu e qual era a relação dele com a história da África. Algumas crianças disseram que não, outras permaneceram em silêncio. Perguntamos ainda quem eram os povos Vanguni e se as crianças já tinham estudado sobre eles na escola. A maioria delas disse que não sabia. Apenas algumas disseram que já ouviram falar, mas não sabiam dizer quem eram os Vanguni. Professor Nelson fez uma breve explanação sobre o guerreiro Shaca Zulu e sua relação com a história em Moçambique. Disse que Shaca Zulu foi um líder guerreiro dos povos Zulu, na África do Sul. Explicou que os povos Vanguni foram banidos por estes e migraram para Moçambique, entrando pelo sul do país. O professor Nelson solicitou às crianças que fizessem uma pesquisa junto aos professores de Ciências Sociais sobre quem foram os povos Vanguni e qual a relação deles com a história de Moçambique (A-3, XXXIII).

¹⁸ Também encontramos a grafia desse nome como Tshaca, Tchaca ou Chaca.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesse trecho observamos o levantamento de uma parte da história da África Austral a partir das pesquisas sobre danças realizadas pelas crianças. A história dos povos está relacionada à história das danças e conhecê-las pode ser uma maneira de conhecer a história dos países:

O professor perguntou sobre a pesquisa que solicitou sobre os povos Vanguni. Poucas crianças disseram ter realizado a pesquisa. Uma delas contou que descobriu que os povos Vanguni eram guerreiros que chegaram ao sul de Moçambique, vindos da África do Sul, em busca de novas conquistas de terras (A-1, XXXIV).

Professor Nelson perguntou se elas já tinham escutado algo sobre o imperador Gungunhana (Ngungunhene). Algumas permaneceram em silêncio, outras responderam que não. Ele disse que esse foi o último líder do grande império de Gaza, que hoje é o território de Moçambique. Disse que a história desse rei também faz parte da história do país e que elas deviam buscar informações assim como fizeram sobre os povos Vanguni. O professor disse que todo tipo de conhecimento é importante para entendermos a nossa história e que uma pessoa informada ajuda a todos (A-3, XXXIV).

Ainda na apresentação das pesquisas, as crianças indicaram a origem das pessoas que consultaram e trouxeram a seguinte situação:

Celso disse que pesquisou, perguntando à avó, que respondeu ser de Maputo e que a dança praticada nessa região é a Marrabenta. Celso disse que a avó falou que já se dançava a Marrabenta em 1944. Eu perguntei o que mais a avó tinha falado sobre a dança. Ele disse que ela perguntou se era pra ela vir

à escola para mostrar a dança e ele respondeu que não, que era só para responder a pergunta dele. Delúvia disse que foi pesquisar com o mestre de dança que ela conhece no centro cultural Kanimambo, ele disse que vem da região de Gaza e que a dança praticada lá é o Xigubo (A-1, XXXIII).

Destacamos a possibilidade de as crianças conversarem com a família sobre suas origens e sobre as danças, principalmente quando a avó de uma das crianças pergunta se ela teria que ir à escola para mostrar a dança. Tal atitude demonstra que é possível uma interação maior entre a família e a comunidade no que se refere à disponibilidade para compartilhar os saberes locais. A dança foi o tema levantado nesse caso, mas ressaltamos que a atividade poderia ser realizada com outros assuntos sobre os quais a comunidade tem o domínio.

No que diz respeito à relação entre a dança e a história dos povos africanos, as pesquisas realizadas pelas crianças também nos ajudaram a compreender as manifestações culturais nos dias atuais:

Na pesquisa, ela (Delúvia) dizia que antigamente apenas os homens dançavam o Xigubo. Eu perguntei a elas se alguém sabia por que apenas os homens dançavam. Chanaia disse que perguntou sobre as danças para seu pai e ele lhe respondeu que a dança Xigubo era usada como um instrumento para se defender, Becas completou dizendo que apenas os homens iam para a guerra. Um garoto disse que é porque os homens são mais fortes que as mulheres. Ilda disse também que perguntou à tia que respondeu ser da região de Inhambane e que lá se dançava a Chingombela, que antigamente só dançavam os adultos, que faziam uma roda e dançavam em pares que iam ao centro da roda, um par de cada vez. Erminio e Mitó perguntaram aos pais, Carlos e Júlia perguntaram aos avôs, e estes disseram que vieram de Gaza e que a dança praticada lá é o Xigubo (A-2, XXXIII).

Conversamos um pouco sobre a relação entre os guerreiros e a dança Xigubo. Leandro disse que os dançarinos de Xigubo usavam as mesmas roupas dos guerreiros, com colares de sementes, peles de animais e seguravam uma zagaia e um escudo. Xunara falou que antigamente apenas os homens dançavam, mas que atualmente as mulheres também dançam o Xigubo nas apresentações (A-2, XXXIV).

Os dois excertos destacados ocorreram em encontros diferentes, mas em ambos pudemos propor às crianças a reflexão sobre duas asserções realizadas em cada um deles. No primeiro, um dos meninos afirma que os homens são mais fortes que as mulheres e no segundo uma das meninas afirma que atualmente as mulheres também dançam Xigubo. Destacamos que as duas afirmações geram polêmicas no grupo, cujo diálogo se desenvolveu entre as crianças, que chegaram à conclusão que os homens são mais fortes que as mulheres em algumas situações como ir à guerra, mas que algumas mulheres também podem ser mais fortes que os homens em outras situações. Elas concordaram também que hoje as mulheres

participam da dança Xigubo porque estas não são mais praticadas em contexto de guerra, mas de celebração e na maioria das vezes em apresentações artísticas. Além de pensar nas representações de gênero contidas na dança, as crianças também trouxeram em suas pesquisas informações sobre as vestimentas e adornos utilizados pelas pessoas na dança.

As reflexões sobre o uso da língua do colonizador e a diversidade étnica, que constitui as duas sociedades, brasileira e moçambicana, foram pautadas durante os encontros. Essas situações estão entre as que evidenciam na inserção realizada a concepção de motricidade pela qual esteve permeada, no sentido em que propõe a relação das danças com a compreensão da sociedade e da dinâmica da vida social.

O trecho a seguir faz destaque para um dos momentos em que foi possível articular o reconhecimento das línguas indígenas ou maternas com a diversidade étnica que constitui a sociedade moçambicana, na perspectiva de valorização dessa diversidade:

Pedi às crianças que falassem quantos povos de culturas diferentes elas conheciam dentro do país e elas não responderam. Perguntei se elas sabiam os nomes de algumas línguas faladas em Moçambique e elas começaram a falar muitos nomes, todas ao mesmo tempo. Eu pedi para que elas falassem uma de cada vez para que pudéssemos nos ouvir e entender e disse que os nomes das línguas que elas falavam eram os nomes que representavam determinados grupos, etnias ou povos de Moçambique. Por exemplo, a língua changana se refere aos povos Changana, a língua ronga aos povos Ronga, a língua macua aos povos Macua e assim sucessivamente. As crianças citaram muitas línguas que elas conheciam como changana, ronga, macua, maconde, chope, n'dau, sena etc. Perguntei qual dança era melhor, entre o Xigubo e a Marrabenta, e as crianças responderam que não havia uma dança melhor, que as danças eram muito diferentes e que as duas eram boas danças. Perguntamos se havia uma língua melhor que a outra dentro do país e as crianças responderam que não, que elas eram apenas diferentes. Perguntamos se havia uma etnia ou um povo melhor que o outro as crianças disseram que não, que todos eram importantes e cada um tinha sua dança e sua cultura (A-6, XXXIV).

Nessa situação, as crianças puderam fazer reflexões sobre as misturas de culturas que elas encontram no seu cotidiano e algumas vezes dentro da própria família. Na escola onde se realizou essa intervenção, encontramos crianças com línguas maternas diferentes, sendo possível identificar a presença de até sete línguas em uma mesma sala de aula. Essa diversidade corresponde, sobretudo, ao grande deslocamento de pessoas de várias regiões do país para a capital Maputo, que se apresentava como o lugar mais seguro para se viver em decorrência do contexto das guerras de independência e de pós-independência.

No que diz respeito à diversidade linguística, estão presentes no país mais de 30 línguas, a maioria de origem bantu, que são consideradas como línguas maternas para

aproximadamente 93% da população (DIAS, 2010). Embora a língua portuguesa seja a língua oficial do país, ela ainda é de domínio de uma minoria da população, somente 6%, geralmente localizada nas áreas urbanas. Isso se explica, sobretudo, pelo fato de a eleição da língua portuguesa como língua oficial ter ocorrido na ocasião da independência do país apenas como uma estratégia política para a promoção de uma unidade nacional ao mesmo tempo em que possibilitava a veiculação científica e tecnológica de Moçambique em contextos internacionais (DIAS, 2010). Assim, muitas crianças chegam à escola com a referência da língua materna, utilizada no ambiente familiar, para serem alfabetizadas em língua portuguesa.

A valorização da diversidade étnico-linguística no contexto moçambicano tem uma relevância para a desconstrução das marcas de inferioridade impingida pela recente história de dominação colonial nas línguas africanas. Durante séculos, essa foi uma das estratégias de manutenção do mito da superioridade racial do colonizador português em Moçambique e em outras colônias. Tais marcas ainda se fazem presentes em alguns contextos, inclusive na escola em que a pesquisa se deu, onde por diversas vezes ouvi as crianças fazerem referências às línguas maternas como sendo apenas um dialeto e não uma língua ou como a “língua do cão”. Esta última expressão, deveras violenta, era utilizada pelos colonizadores portugueses e ainda é reproduzida eventualmente no ambiente escolar, conforme relato das próprias crianças e de professoras e professores.

No Brasil, as crianças tinham poucas informações sobre a história dos países do continente africano. Da mesma forma, no contexto moçambicano, as crianças também pouco sabiam acerca da história do Brasil. Quando iniciamos uma conversa para a apresentação de algumas danças brasileiras na escola, em Moçambique, foi possível traçar uma comparação entre a presença das línguas indígenas em cada um dos países de acordo com a história da colonização portuguesa:

As crianças não sabiam que o Brasil também já tinha sido colônia de Portugal. Perguntei várias vezes e elas disseram nunca ter escutado falar disso, muitas ficaram surpresas. Expliquei-lhes que, por isso, também lá falávamos a língua portuguesa, que é a língua do colonizador português. Disse para elas que a língua portuguesa é a língua de Portugal, mas que antes de eles colonizarem Moçambique, já se falavam outras línguas no país, assim como ainda falam. Conteí que no Brasil ocorreu o mesmo, mas poucas línguas maternas são conhecidas e quase não se falam mais as línguas dos primeiros habitantes do país, que são os indígenas brasileiros. Expliquei que muitos indígenas foram mortos pelo colonizador e que algumas línguas desapareceram com a morte dos grupos indígenas (A-2, XXXVI).

Na escola, na universidade e em diversos ambientes de meu convívio com moçambicanas e moçambicanos, era recorrente que me perguntassem sobre quantas e quais eram as línguas maternas que falávamos no Brasil. Embora a presença de palavras provenientes das línguas indígenas e africanas seja vasta e notória no vocabulário da língua portuguesa no Brasil, inclusive denominando cidades, bairros e ruas, não utilizamos tais línguas no cotidiano de grupos não indígenas que têm, em geral, pouco contato com elas. Diferente do contexto moçambicano, e de outros países africanos, onde as pessoas utilizam as línguas maternas de maneira corrente.

Na inserção realizada no Brasil, o contato com as raízes indígenas que constituem a sociedade brasileira desvelou um processo de desconstrução das imagens negativas dos indígenas e construção de um reconhecimento e valorização dessas origens, como já mencionado. Nesse processo, do qual também emerge esta categoria, contamos com a participação do educador Lennon Ferreira Corezomaé, indígena da etnia Umutina, em um dos encontros. Os trechos destacados a seguir mostram como ele se dispôs ao diálogo com as crianças e como estas puderam conhecê-lo e conhecer um pouco da história e cultura Umutina:

Lennon perguntou para as crianças se queriam que ele se apresentasse falando português ou falando na língua Umutina. Elas escolheram a língua Umutina e ele começou a falar. Ao terminar, as crianças estavam com os olhos bem abertos, algumas com a boca aberta também e sorrindo começaram a perguntar o que ele tinha falado. Ele então falou na língua portuguesa seu nome, o nome de sua aldeia, da cidade e do estado onde nasceu e falou que estava estudando na universidade para ser professor. Lennon sugeriu que cada uma das crianças se apresentasse falando seu nome e idade e pediu para que durante a apresentação cada uma delas fizesse uma pergunta para ele sobre qualquer coisa que tivessem curiosidade de saber sobre ele. As crianças se apresentaram e perguntaram quantos anos ele tinha, se tinha namorada, onde ele estudava, se o que ele trouxe era uma flecha e se ele morava na aldeia. Lennon explicou que agora ele morava em São Carlos porque estava estudando na Universidade Federal, mas que a família dele mora na aldeia e ele vai para lá sempre que pode, mas é muito longe, contou que tinha uma namorada que também é indígena e estudava aqui, mas teve que voltar para aldeia para cuidar do pai dela que estava doente. (A-1, XXV)

Lennon mostrou o arco e as flechas e explicou para as crianças que usavam essa ferramenta ainda hoje para pescar no rio e que era feita por eles mesmos, de uma madeira muito resistente. Perguntou se elas queriam aprender e experimentar como atirar e elas aceitaram imediatamente. Fomos até a área externa, ao lado do pátio, e as crianças se posicionaram em fila decidindo quem iria experimentar lançar a flecha primeiro. Eu disse que podiam ficar tranquilas que todas iriam experimentar. As crianças foram flechando sob a orientação paciente de Lennon. Todas as crianças queriam experimentar lançar a flecha mais uma vez e ficamos muito tempo nos

divertindo nessa atividade e Lennon foi ensinando-nos como fazer. (A-3, XXV)

Figura 3- Crianças experimentando arco e flecha com educador da etnia Umutina, no Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A visita de Lennon à escola se deu na mesma semana em que uma manifestação nacional em defesa dos indígenas Guarani-Kaiowá, habitantes do estado do Mato Grosso do Sul, região centro-oeste do Brasil, ganhava repercussão internacional. Lennon falou para as crianças sobre a manifestação em defesa dos índios Guarani-Kaiowá, que foi organizada nacionalmente pelas redes sociais da internet. Mulheres e homens dessa etnia estão ameaçados de serem expulsos das terras onde vivem, pois as mesmas não estão demarcadas e oficialmente pertencem aos agricultores. Sobre esse assunto, o contato com o arco e a flecha proporcionado por Lennon gerou a seguinte conversa:

Rodrigo perguntou se eles ainda fazem guerra na aldeia com o arco e a flecha. Lennon explicou que não, que as guerras aconteciam há muito tempo atrás quando eles tinham que defender a aldeia de outras pessoas que queriam invadir as terras indígenas, mas que hoje em dia eles ainda precisam defender a aldeia, mas não usam arma nenhuma. Contou para as crianças que nessa semana, na próxima quarta-feira, ele e outros estudantes indígenas e não indígenas vão pegar um ônibus e ir até Brasília, onde trabalha a presidenta Dilma, para fazer uma manifestação de protesto para ajudar os índios da etnia Guarani-Kaiowá que estão sendo ameaçados de serem retirados das terras deles (A-6, XXV).

Elas ouviram com muita atenção e eu percebi que, mesmo estando envolvida e apoiando aquela manifestação, eu não tive a ideia de dialogar sobre isso com as crianças e

talvez não o tivesse feito. Quando Lennon conversou com as crianças, eu compreendi que elas têm o direito de ter essa informação tanto quanto qualquer outra pessoa, pois tal situação também faz parte da história do nosso país. Sobretudo, faz parte da compreensão da situação das mulheres e homens indígenas na nossa sociedade atual. Fiquei contente por Lennon ter falado sobre isso com elas com tanta naturalidade e por elas terem demonstrado interesse e atenção ao que ouviam.

Figura 4- Crianças e autora, na intervenção brasileira, em roda de conversa com educador da etnia Umutina.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O excerto destacado adiante revela que, após o contato com Lennon, as crianças não apenas reconstruíram suas concepções sobre o indígena, como também anunciaram com aparente entusiasmo a presença de antepassados indígenas em suas famílias:

Lá para o meio da conversa com o Lennon o Rodrigo gritou: - Minha avó é índia! Eu disse: - É mesmo, Rodrigo? Você nunca me contou isso antes. Inaê, irmã mais velha de Rodrigo, confirmou nos dizendo que sua avó era uma mistura de africanos com indígenas (ela usou exatamente essa expressão). Olhei para Lennon e sorrimos. Eu disse: - Que interessante! Nesse momento a Bia disse: - Minha avó também era índia. Eu me espantei novamente e disse: - Nossa Bia, você também nunca me falou isso! Por que nunca me contou? Ela disse: - Ah, não sei, eu nunca te contei, né? Mas é sim, meus bisavós eram índios. Lennon perguntou se eles sabiam de qual etnia eles eram e de que lugar do Brasil eles vieram e as crianças responderam que não sabiam. Eu perguntei para as crianças se seria possível que todos os nossos avós fossem índios. Elas disseram que talvez sim. Bianca disse que os avós dela eram italianos (A-4, XXV).

No diálogo com Lennon e nas atitudes demonstradas pelas crianças, também é possível observar a reconstrução que fizeram da imagem das pessoas indígenas. O afeto e respeito que as crianças demonstraram pelo colega e educador também podem ser evidenciados no seguinte trecho:

Depois sentamos para conversar um pouco e Lennon perguntou para as crianças como elas imaginaram que ele era quando eu disse para elas que ele viria nos visitar. As crianças disseram para ele que imaginavam que ele ia chegar na escola pelado ou só de sunga. Rodrigo disse que pensou que ele fosse malvado. Lennon perguntou por que ele pensou isso e Rodrigo disse que é porque já tinha escutado falar que os índios são malvados e matam as pessoas. Eu perguntei onde ele tinha escutado isso e ele disse que foi na televisão. Lennon perguntou para eles se achavam que ele era malvado e as crianças disseram que não, que ele era muito legal. Ele disse que então eles podiam ver que ele é índio e não é malvado, que ele e os parentes dele que são índios procuram sempre fazer coisas boas para as pessoas e para os animais, assim como muita gente que não é indígena. Rodrigo disse que já tinha visto um índio matar um porco e achou que isso era maldade. Eu perguntei por que o índio matou o porco e ele disse que tinha sido para comer. Eu falei para ele que nós, que não somos indígenas, também comemos porcos, frangos e bois e para isso temos que matar esses animais e perguntei se ele achava que isso era maldade também. Ele pensou um pouco e disse que era verdade, que nunca tinha pensado nisso. Lennon perguntou para as crianças o que é que elas achavam dos índios agora, depois de terem conhecido ele, elas responderam que ele era muito legal e que não achavam mais que eles eram malvados. Estava quase na hora de ir embora e Lucas queria ensinar mais músicas para Lennon e veio dizer para mim que faltava a gente cantar para ele a música Tatu, que ele iria gostar. Eu expliquei que não tínhamos mais tempo, pois já havia passado da hora de irmos embora. Lucas e Rodrigo vieram me perguntar se Lennon podia voltar à escola outro dia e eu disse que não sabia, que tinham que perguntar para ele. Eles então foram até o Lennon e perguntaram se ele podia voltar outro dia, Lennon disse que sim e que podíamos combinar. As crianças comemoraram pulando com os braços erguidos e perguntaram para ele se ele podia contar outras histórias da próxima vez. Lennon respondeu que sim e algumas mães já chegavam para buscar as crianças quando as meninas Bia e Bianca pediram para Lennon escrever algumas palavras na língua Umutina no caderno delas. Amanda e Lucas foram chamar a mãe deles para apresentá-la para Lennon (A-7, XXV).

A maneira positiva com a qual as crianças se referiram à imagem das pessoas indígenas e a aproximação com o conhecimento das etnias indígenas brasileiras se manifestou em momentos da vivência da dança Toré, como demonstram os excertos:

Lucas pediu para cantar a música do índio guerreiro, pegamos os maracás, cantamos e dançamos por bastante tempo até a hora de irmos embora (A-3, XXVII).

Quando fomos cantar a música que cita as etnias Atikum e Xucuru, eu pedi para que as crianças lembrassem os nomes das etnias que conheciam para a

gente incluir na música e perguntei se eles se lembravam o nome da etnia do Lennon. Elas disseram Umutina e começaram a citar outras que se lembravam (A-1, XXVIII).

O contato com as raízes indígenas, proporcionado pela vivência das danças no Brasil e em Moçambique, embora evoquem a ancestralidade presente nelas, não se prende à veneração do passado. A ancestralidade está relacionada ao tempo presente e como memória viva de quem foram e como viviam nossos antepassados; conhecê-la nos ajuda a conhecer nossas histórias e as dinâmicas sociais, locais e globais em que estamos inseridos. A partir desses conhecimentos, podemos compreender também os processos pelos quais construímos nossas relações com a diversidade, nas sociedades multiculturais, ou seja, podemos ter pistas de onde vêm e como nos são apresentadas as relações com o Outro em nossas sociedades. Nesse sentido, esse contato é fundamental para a desconstrução de padrões hierárquicos que inferiorizam ou supõem a superioridade de quaisquer grupos de pessoas ou culturas. Considerando que esses padrões operam como propagadores de relações de opressão e dominação, na construção de realidades mais justas e igualitárias, é condição primária conhecê-los para tentar modificá-los.

6.2.2.2 (Categoria B) Saberes do mundo, saberes da dança

Esta categoria emergiu da confluência de situações encontradas na vivência das danças que denotam os saberes compartilhados durante os encontros. O nome atribuído à categoria formou-se a partir da compreensão dos saberes do mundo e saberes da dança como os conhecimentos sobre o mundo contido nas danças e com o conhecimento das danças propriamente. Refere-se aos conhecimentos sobre o mundo ao nosso entorno, como os relacionados à natureza, à história e à geografia e os que se relacionam com a compreensão da sociedade e da dinâmica da vida social que estão presentes nas danças. Refere-se ainda ao contato e experimentação dos instrumentos, sons, ritmos e ao conhecimento das músicas, passos e dinâmicas de realização das danças.

Nesta categoria, as situações que revelam a valorização dos saberes da experiência têm um maior destaque na possibilidade de aproximação entre as danças e o mundo vivido pelas crianças. A contextualização das danças e a consideração destas como lugares de memória revelam também as maneiras de educar e de nos educarmos próprias do contexto das culturas populares. Nesse sentido, a vivência das danças, no Brasil e em Moçambique, esteve conectada aos modos de viver as danças e ao conhecimento do modo de vida das pessoas que

as dançavam no passado. Em Moçambique, essa situação se destaca no diálogo entre as crianças e as pessoas mais velhas acerca da origem das danças, na pesquisa solicitada às crianças já mencionada na categoria anterior.

Figura 5- Roda de conversa realizada na escola em Moçambique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No Brasil, as situações nas quais compartilhamos os saberes das danças referentes aos instrumentos e ao ritmo do Samba de Coco, atreladas às maneiras de aprender e ensinar as danças no contexto das culturas populares, podem ser observadas nos trechos adiante:

Pegamos os caxixis e fomos experimentando o som de cada um, e eu e Guga íamos sugerindo que as crianças prestassem atenção ao som, identificando qual era mais alto, mais baixo, mais grave ou mais agudo em cada caxixi. Tocamos os caxixis, pandeiro e tambor, revezando os instrumentos entre nós, até que todos tivéssemos tocado todos os instrumentos (B-3, II).

Enquanto Guga ajudava Vanessa a segurar o tambor, eu pedi para experimentarmos o som dos caxixis e pandeiros e tentarmos perceber qual era a diferença entre os sons deles, já que todos são bastante diferentes. Depois de experimentar bastante os caxixis, Guga mostrou para nós como se fazia o som do ganzá no ritmo do Samba de Coco e tentamos acompanhá-lo (B-3, III).

Lucas perguntou: - Vamos tocar? Eu disse que sim, se todas as pessoas quisessem. As crianças foram escolhendo seus instrumentos e eu pedi para que elas deixassem cada instrumento no chão, aos pés de cada uma delas, para experimentarmos o som do pandeiro primeiro. Elas concordaram e eu

mostrei três sons básicos que podíamos extrair do pandeiro, um com as pontas dos dedos unidos, outro com a base da palma da mão e um terceiro som com o dedo polegar batido bem forte na beirada do instrumento. Experimentamos os três toques no pandeiro, passando o instrumento para quem estava ao lado até todas as crianças conseguirem fazer os três sons sugeridos. Depois pedi para que elas batessem palmas no ritmo do Samba de Coco para eu tentar acompanhá-las no pandeiro. Toquei o Samba de Coco no pandeiro enquanto elas batiam palmas e logo em seguida passei o pandeiro para o lado e somei as minhas palmas ao grupo e assim fizeram sucessivamente até que todas as crianças tivessem tocado o pandeiro (B-1, XIX).

Figura 6- Crianças e educadores experimentando instrumentos na escola no Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A experimentação dos instrumentos que ocorreu a partir da sua contextualização nos possibilitou o contato com parte da história e cultura indígena no Brasil:

Maria Joaquina achou o maracá dentro da sacola de instrumentos e perguntou o que era. Eu pedi que levássemos tudo para o centro da roda (maracás, livro, tambor, caxixis). Amanda disse que tem um instrumento igual a esse (maracá) em casa e que havia ganhado de presente, eu disse que se ela quisesse trazer para tocar ela poderia trazer. Falei para a turma que esse era um instrumento usado pelos indígenas para realizar suas danças e vários rituais. Conteí que aquele maracá eu havia comprado de um grupo de indígenas da etnia Terena, da aldeia Ekeruá, que moram perto da cidade de Bauru (B-2, XXIV).

No contexto moçambicano, essa situação também foi observada ao realizarmos a apresentação do instrumento pandeiro relacionando-o à cultura brasileira e à história dos povos árabes no continente africano, como destacado no trecho a seguir:

Após todas as crianças se apresentarem, eu disse que iria lhes apresentar um instrumento que eu trouxe comigo do Brasil. Mostrei-lhes o pandeiro,

perguntei se elas sabiam o nome desse instrumento, se sabiam qual era a origem dele e que tipo de música se tocava com ele. Elas não souberam dizer e algumas crianças disseram que já tinham visto esse instrumento. Duas crianças disseram que viram na novela, mas que não sabiam que tipo de música as pessoas tocavam. Eu pedi para que alguém escrevesse no quadro e fui falando as letras que compõem a palavra “pandeiro”, uma a uma, intercalada com algumas dicas sobre o instrumento na tentativa que elas descobrissem o nome. Elas não descobriram, mas ao final, quando lhes disse o nome do instrumento, elas disseram que era usado para tocar samba. Eu disse que sim, que no Brasil era utilizado para tocar samba e que existiam muitas formas de tocar samba, inclusive um tipo chamado Samba de Coco, que costumo tocar e dançar com as crianças no Brasil. Disse a elas que poderíamos dançar e tocar o Samba de Coco se elas quisessem aprender uma dança brasileira. Elas disseram que sim. Eu prossegui a conversa perguntando para elas se elas conheciam a origem do pandeiro. Disseram que não e eu contei que o pandeiro é originário dos povos árabes. Perguntei se sabiam quem eram os povos árabes. Permaneceram em silêncio. Perguntei se os povos árabes habitavam a África e a maioria da turma disse que não, outra parte permaneceu em silêncio. Eu disse a elas que poderiam investigar sobre isso com os professores de Geografia e História, mas que eu poderia dizer a elas que os povos árabes estão na África há muito tempo, muito antes dos portugueses chegarem ao continente. Expliquei para elas que embora o pandeiro seja um instrumento de origem árabe, hoje é de conhecimento e faz parte da cultura de muitos outros povos, tanto no continente africano quanto no continente americano, como é o caso do Brasil. Hoje o pandeiro faz parte da cultura brasileira também. Perguntei se elas conheciam a Capoeira e a maioria disse que sim. Eu contei que na roda de Capoeira também se utiliza o pandeiro, além do berimbau, do atabaque e do reco-reco. Falamos um pouco sobre cada um desses instrumentos (B-4, XXXI).

Figura 7- Crianças e autora, em Moçambique, conhecendo e brincando com o pandeiro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os momentos de conhecer os instrumentos estiveram atrelados, no Brasil e em Moçambique, a um contexto lúdico que proporcionou uma experimentação descontraída. O trecho a seguir explicita um desses momentos ocorrido nos encontros no Brasil:

[...] eu sugeri que pegássemos os instrumentos para fazer uma brincadeira que eu achava que o Guga não conhecia e nós poderíamos ensinar para ele. Sentamos em círculo no chão e expliquei que cada pessoa deveria inventar um som com o instrumento que tinha escolhido, com palmas ou qualquer outro som que quisesse inventar e depois o grupo todo deveria imitar, reproduzindo o mesmo som. As crianças gostaram da ideia e fizemos uma rodada da brincadeira onde todas participaram com muita atenção, ao final elas pediram para repetir mais uma rodada, eu falei que essa rodada agora tinha que ser bem difícil e que cada pessoa podia incrementar o seu som com dois ou mais movimentos diferentes. Elas aceitaram e cada uma inventou uma sequência de som (B-3, IX).

A construção intencional de um ambiente descontraído durante os encontros no Brasil faz parte do contexto das danças das culturas populares, que pode ser observado no convívio com as comunidades que as praticam. Essa construção é representada, nas inserções realizadas, pela proposta de vivências lúdicas e por algumas atitudes que permearam os encontros realizados no Brasil, como a disposição de materiais como os instrumentos, livros, saias e também uma máquina fotográfica, ao alcance das crianças. Dessa maneira, as crianças podiam, conforme combinado entre o grupo, pegar os materiais, propor atividades e estratégias de realização dos encontros como, por exemplo, quando dialogavam sobre o que gostariam de fazer nos encontros e a viabilidade de suas propostas.

No contexto moçambicano não houve a mesma dinâmica de disponibilização do material e de participação das crianças nas decisões do planejamento dos encontros, pois ocorreram no espaço-tempo das aulas de Educação Física e acompanharam, portanto, a sua dinâmica de realização de maneira a respeitar a conduta do professor e as exigências da escola na condução das aulas. No entanto, os elementos lúdicos estiveram presentes nos encontros moçambicanos nas vivências de brincadeiras de expressão corporal e rítmica e das próprias danças.

No excerto do diário de campo adiante podemos observar uma das situações em que a possibilidade de manipular livremente os instrumentos foi positiva para a aprendizagem do Samba de Coco no contexto brasileiro. A situação descrita ocorreu quando o grupo realizava a atividade de desenhar, da qual Maria Joaquina não teve interesse em participar:

Maria Joaquina pegou um tambor e uma baqueta e foi para um dos cantos do pátio tocar. Nesse momento ela encostou-se à parede e começou a tocar no

tambor a batida do Samba de Coco com uma das mãos, pronunciando o ritmo como já havíamos feito muitas vezes na aula, contando as batidas com a outra mão e dizendo: - Um, dois, um dois. Ela ficou muito tempo fazendo essa atividade e mudava de lugar carregando o tambor por diversas vezes. Percebi que em alguns momentos ela batia um dos pés no chão fazendo a marcação do ritmo. Enquanto desenhava fiquei bastante atenta à sua movimentação, pois essa era a primeira vez que ela tocava o tambor no ritmo do Samba de Coco. Fiquei bastante emocionada, pois em todos os nossos encontros Maria Joaquina sempre fica muito dispersa, não senta muito conosco quando fazemos as atividades e conversamos, mas naquele momento ela demonstrou que havia apreendido o ritmo e o toque do Samba de Coco (B-1, XXI).

Outro momento de experimentação dos instrumentos no Brasil pode ser observado no próximo excerto, no qual pudemos compartilhar alguns conhecimentos sobre a cultura no continente africano:

Guga levou uma kalimba e enquanto conversávamos sentados no chão em círculo ele tocou um pouco o instrumento e passou para uma das crianças experimentar, assim foram passando de mão em mão experimentando o instrumento. Enquanto isso as crianças foram perguntando ao Guga coisas sobre o grupo de Samba de Coco do qual ele participa, perguntaram se eles viajavam, perguntaram quem cantava e quem tocava os instrumentos. Depois da conversa e quando todas as crianças já haviam tocado a kalimba, eu perguntei se elas sabiam o nome do instrumento que estavam tocando. Guga perguntou se sabiam de onde vinha e eles responderam que não. Guga contou para elas que a kalimba é um instrumento muito antigo que vem da África e que há muitos anos atrás as pessoas usavam esse instrumento sempre que iam realizar longas caminhadas. Eu contei que as pessoas também usavam a kalimba em alguns países da África durante os partos para que o som pudesse acalmar as mulheres e os bebês que estavam prestes a nascer. Perguntei o que elas achavam do som da kalimba, Bianca disse que era um som que dava sono, Bia disse que também achava isso. Inaê, Amanda e Rodrigo disseram que era um som bonito (B-1, XVIII).

Na vivência das danças, da qual faz parte o toque dos instrumentos, a aprendizagem do canto e dos passos das danças também ocorreu dentro de uma dinâmica própria das práticas das culturas populares, em que a experiência de fazer (cantar, tocar ou dançar) junto com as outras pessoas é uma característica dos processos educativos gerados. Alguns exemplos dessa dinâmica são revelados nos trechos adiante:

Cantamos e batemos palma no ritmo do Samba de Coco por um tempo, enquanto Guga ia acrescentando outras frases à música, entre o nosso coro, fazendo versos de improviso como é de costume nesse canto (B-2, I).

Fomos para o centro do pátio e formamos uma roda. Pegamos os maracás e alguns caxixis e eu disse para eles que as músicas que íamos cantar eram das etnias indígenas Atikum e Xucuru, da região de Pernambuco onde o Guga nasceu. Expliquei para eles que essa dança é chamada de Toré e mostrei qual era o movimento dela e como era o som dos maracás. Cantamos uma vez

sem os instrumentos e as crianças gostaram muito da música, cantando bem forte. Depois somamos ao nosso canto, os passos da dança e o som dos maracás (B-6, XXIV).

Nas duas situações descritas a seguir a percepção de uma das crianças acerca do toque do instrumento desvela o processo educativo desencadeado na vivência da dança. O segundo excerto destacado se refere ao momento que sucedeu a reflexão expressa no primeiro excerto, ambos ocorridos após a vivência de um cortejo pela escola, no qual as crianças foram cantando e tocando o Samba de Coco:

Bia falou: - Eu não consigo cantar e tocar ao mesmo tempo, você sabe, né? Eu disse que sim e que não tinha problema nisso, pois aos poucos ela se acostumaria e conseguiria fazer as duas coisas ao mesmo tempo, mas não podia deixar de tentar porque isso acontece com a maioria das pessoas que estão aprendendo a tocar um instrumento (B-4, XIX).

Perguntei para Bia se ela havia percebido o que ela tinha feito nesse nosso cortejo e ela disse que não percebeu nada. Então eu disse que ela estava cantando e tocando ao mesmo tempo e ela disse: - É mesmo! Perguntei ao grupo se tinham escutado a Bia cantar e a turma disse que sim e começamos rir (B-7, XIX).

A realização do cortejo pela escola nos proporcionou a possibilidade de compartilhar conhecimentos sobre o significado dessa prática nas manifestações das culturas populares e sobre o que as crianças sentiram durante a vivência:

Sentamos em uma roda no pátio externo e conversamos um pouco sobre o que cada pessoa sentiu ao fazermos o cortejo. Lucas disse que foi muito legal. Bianca disse que foi legal porque todo mundo cantou. Perguntei para IsaRose se ela tinha gostado de tocar e andar pela escola e ela respondeu apenas sorrindo e balançando a cabeça afirmativamente. Perguntei para o grupo se sabiam o que era o cortejo e disseram que não. Então eu disse que um cortejo é quando um grupo de pessoas sai junto pela rua em alguma cerimônia ou celebração, cantando, tocando ou rezando, muito comum entre os grupos da cultura popular como, por exemplo, os grupos de Maracatu, que também é uma prática de Pernambuco, assim como o Samba de Coco. Expliquei que o Samba de Coco acontece em roda, como costumamos fazer, mas que naquele dia tínhamos feito um cortejo pela escola (B-8, XIX).

Nos trechos ressaltados a seguir, que ocorreram no Brasil e em Moçambique, respectivamente, a vivência da roda de Samba de Coco aconteceu sob a condução das crianças, ou seja, elas integraram a constituição da roda de maneira autônoma. Nas duas situações descritas podemos dizer, utilizando a linguagem das culturas populares, que a roda *pegou fogo* para ilustrar a animação e o entusiasmo dos grupos ao perceberem-se responsáveis e protagonistas na sua realização. Esses momentos representaram um ponto relevante das intervenções realizadas, pois demonstraram a apreensão que as crianças fizeram dos

elementos que constituem a manifestação do Samba de Coco e da harmonia ou equilíbrio necessário ao grupo para a realização da roda.

Quando eu percebi que o grupo estava concentrado no toque pedi para Bia segurar a marcação do ritmo em um dos tambores enquanto o tambor que estava comigo circulava de mãos em mãos na roda. Fiquei sem nenhum instrumento na mão e foi a primeira vez que o grupo conduziu sozinho a roda de Samba de Coco, sem a minha interferência na música (B-3, XIX).

Quando já havíamos dançado bastante eu me afastei um pouco da roda para perguntar ao professor Nelson se já estava na hora de encerrar. Ele disse que tínhamos alguns minutos ainda, mas que seria interessante que deixássemos as crianças à vontade, dançando, pois elas estavam bem envolvidas na roda de Samba de Coco. Eu disse que era boa ideia e ficamos observando a dança. Nesse momento, as crianças estavam no controle da roda, cantando, batendo palmas e dançando. Aproximei-me novamente da roda e comecei a tocar o pandeiro. As crianças começaram a cantar bem alto e foram entrando na roda até que todas estivessem dançando. Dançamos e cantamos juntos por alguns minutos, assim livremente dentro do espaço que antes delimitávamos, posicionados lado a lado, como uma roda. Ao final da dança, chamei as crianças para perto de mim e cantei a música do Jacá. Elas cantaram comigo. Encerramos a cantoria e batemos palmas para nós (B-4, XXXVIII).

Vale observar que a realização da roda de Samba de Coco sob a condução das crianças ocorreu pela primeira vez, nos encontros no Brasil, no nosso 19º encontro, e em Moçambique, no 3º encontro com o tema Samba de Coco e 8º encontro no geral. Tal observação, longe de propor uma análise aprofundada dessa situação e considerando a existência de muitas diferenças na estrutura e dinâmica em que ocorreram os encontros em cada contexto, pode nos indicar a afinidade das crianças em Moçambique com a música e a dança. Nesse sentido, Lopes (2001) descreve a sociedade moçambicana como detentora de uma cultura predominantemente acústica, ou seja, uma cultura baseada no som e na audição em detrimento da palavra escrita e da visão. Assim como em outras sociedades africanas, em Moçambique as pessoas recorrem “à música e à dança, às imagens poéticas, particularmente às metáforas” para a retenção do pensamento articulado e propagação de seus conhecimentos (LOPES, 2001, p.209). O trecho adiante retrata a condução da cantoria na roda de Samba de Coco realizada pelas crianças em Moçambique:

Inicialmente “puxei” as canções do Samba de Coco, assim como as palmas, para estimular as crianças na roda. No entanto, percebi rapidamente que algumas crianças estavam fazendo a voz do cantador e parei de cantar deixando que elas comandassem a brincadeira. Elas iam alternando o canto entre as três músicas que conheciam, sempre com alguma delas entoando a nova música com bastante força até ser acompanhada por todo o grupo. Comecei a tocar o pandeiro e sempre que percebia que o som das palmas enfraquecia, eu parava o instrumento e voltava a bater palmas com elas. Elas entraram na roda para dançar aos pares, meninas e meninos, e fizemos a

brincadeira durante bastante tempo (B-3, XXXIX).

Figura 8- Samba de Coco na sala de aula, em Moçambique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nas culturas populares brasileiras de matrizes indígenas e africanas, também podemos identificar a influência de uma cultura acústica ao considerarmos que esta representa:

[...] uma oralidade rítmica e corporal, imaginativa e poética, que emerge do interior, da voz, e penetra no interior do outro, através do ouvido, envolvendo-o na questão. Os integrantes desta cultura invariavelmente sabem escutar e narrar, contar histórias e relatar, utilizando uma enorme riqueza expressiva, na qual se conjugam precisão e clareza (LOPES, 2001, p.209).

Tal consideração nos permite refletir sobre a potência desse universo acústico, expresso na música, no canto, na dança, cuja linguagem poética preenche de significados os processos educativos gerados nessa maneira de se relacionar com o mundo. Compreender e reconhecer a riqueza simbólica das culturas populares nos possibilita sugerir a valorização dos seus modos de expressão e de pensamento na escola e em outros ambientes.

As descrições a seguir mostram duas situações nas quais compartilhamos conhecimentos acerca das danças brasileiras no contexto moçambicano:

Perguntei para as crianças se queriam conhecer outra dança brasileira chamada Ciranda, elas responderam que sim. Sentamos em círculo no chão e contei a história da ciranda para elas. Contei que na mesma região onde nasceu o Samba de Coco, na região litorânea, algumas mulheres dançavam a Ciranda na beira da praia para esperar seus maridos, os pescadores, que haviam saído para o mar pescar. Ensinei-lhes duas músicas, chamadas Essa

ciranda não é minha só e Minha jangada vai sair pro mar. Ensaíamos os passos e fizemos a roda. Perguntei se elas conheciam alguma dança ou brincadeira de roda parecida com essa e elas disseram que não. Eu disse que poderíamos fazer a roda e cantar alguma música moçambicana que elas conhecessem. Todas as crianças fizeram um sinal de negação com a cabeça e algumas disseram não. Eu perguntei o motivo da negativa e um dos meninos disse que eles queriam conhecer as músicas brasileiras. Todas e todos riram e continuamos a Ciranda, dançando e cantando até o fim da aula (B-4, XXXIX).

Revisamos as músicas cantadas no Samba de Coco, inicialmente apenas cantando, depois batendo palmas e dançando. Em pé, formamos a roda e dançamos o Coco de Umbigada, uma maneira de dançar o Samba de Coco onde cada pessoa na roda se posiciona de frente para a pessoa ao seu lado esquerdo, e logo em seguida vira-se de frente para a pessoa que está à sua direita. Assim, alternadamente viramos para esquerda e direita acompanhando o ritmo das batidas do pé no chão e simulando uma umbigada. Expliquei para as crianças que a “umbigada” se refere à simulação de encostarmos um umbigo no outro e que esse é um movimento muito comum em algumas danças brasileiras, principalmente as que são dançadas pelas pessoas descendentes dos povos africanos no Brasil, ou seja, as mulheres e homens afrodescendentes ou afro-brasileiros. Dançamos assim por um tempo até que todas e todos conseguissem coordenar os passos. As crianças dançavam e riam muito (B-1, XXXIX).

Figura 9 - Ciranda na escola, em Moçambique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nos encontros realizados no Brasil, também vivenciamos o Coco de Umbigada, apresentado às crianças pelo educador e músico Guga Santos. Vale ressaltar que grande parte das aprendizagens de danças brasileiras adquiridas por mim ocorreu no convívio com este educador no Brasil, que cresceu e se formou músico dentro do contexto das culturas populares

pernambucanas. Assim, o trecho adiante destaca a vivência da dança no Brasil que acrescentei à inserção em Moçambique, como descrito no trecho anterior:

Guga sugeriu para a turma que fizéssemos a dança chamada Coco de Trupé e explicou que também é um Samba de Coco que tem a influência dos povos indígenas e dos povos negros na região de Pernambuco. Então, explicou que o trupé é o movimento da batida ritmada os pés no chão, que faz um barulho se unindo à música e é a própria dança. Eu disse para as crianças que essa batida dos pés no chão era muito usada para bater a terra e transformar o chão das casas que não tinham piso, o que chamamos de chão de terra batida. Guga ensinou às crianças a batida dos pés no chão e todas foram repetindo. Cantamos a música da Massera que Guga também nos ensinou e aos poucos fomos todas imitando seus passos. Quando já estávamos todas cantando e dançando Guga nos ensinou a virar para o lado, durante a dança na roda, dirigindo-se a quem estivesse ao nosso lado e simular uma umbigada, ou seja, fingir que íamos bater os umbigos. Na roda, quem começa umbigando, ou seja, simulando a batida de umbigo com umbigo, é apenas um par, depois uma das pessoas desse par começa a umbigar com quem começou com ela e alternadamente com a/o colega de seu outro lado e assim sucessivamente até toda a roda estar fazendo esse movimento, ora umbigando com a/o colega da direita, ora da esquerda. Dançamos bastante tempo nessa roda, as crianças riam muito e se empenharam bastante para a dança dar certo, dispendendo muita atenção aos passos. Ao final da dança Guga contou para as crianças que esse movimento faz parte do que se chama Samba de Umbigada, ou Coco de Umbigada. As crianças acharam o nome engraçado e riram repetindo: - Umbigada? Eu disse para elas que sim e que muitas danças dos nossos antepassados africanos usam esse movimento da umbigada para dançar e brincar entre eles, em várias danças diferentes. Ficamos por mais alguns minutos brincando e dançando, com a umbigada e o trupé, as crianças dançavam, riam e cantavam sem parar. Depois nos abraçamos, despedimos e fomos embora (B-7, V).

Durante a vivência das danças em Moçambique, compartilhamos também as semelhanças entre as danças brasileiras e moçambicanas a partir da perspectiva das crianças. Solicitamos às crianças que pensássemos juntos sobre as possíveis semelhanças e diferenças entre a dança brasileira que estávamos aprendendo e as danças moçambicanas que elas conheciam. As crianças destacaram algumas semelhanças entre o ritmo e os passos do Samba de Coco e os da Makwaela, uma dança moçambicana que teve origem entre os trabalhadores moçambicanos nas minas sul-africanas, mas que não fez parte das vivências durante a inserção relatada. No processo de comparação entre as danças, procuramos aproximar as histórias e o contexto social dos dois países para dialogar sobre a constituição das duas sociedades. No trecho destacado a seguir, uma das crianças me ensina os passos da dança Makwaela:

O professor Nelson pediu para elas responderem qual era a semelhança entre as danças. Perguntou novamente se elas achavam as duas danças parecidas e

responderam que sim. Ele disse: - Então, se vocês acham parecidas, o que há de parecido entre elas? Um dos meninos disse que era a batida dos pés no chão. O professor perguntou para a turma o que achavam e todas concordaram com o colega. Eu disse para eles que eu não conhecia a dança Makwaela e perguntei se alguém poderia fazer os passos para me mostrar. Um menino disse que poderia e foi ao centro da roda fazer os passos. A pedido do professor, as crianças batiam palmas acompanhando os passos que ele fazia. Depois, perguntamos às crianças qual era a semelhança que elas viam entre a Makwaela e o Samba de Coco. Depois de aproximadamente cinco minutos, um dos meninos disse que a semelhança estava na batida dos pés no chão. Eu perguntei a todos: “Será que é parecido? Vamos ver? Quem pode vir aqui dançar comigo?” Eu disse às crianças que iria fazer o passo do Samba de Coco para compararmos e convidei o garoto que dançou a Makwaela para me acompanhar. Pedi a ele que me ensinasse o passo da dança moçambicana, ele dançou e eu tentei acompanhá-lo. Depois eu sugeri que fizéssemos juntos o passo do Samba de Coco, eu dancei e ele tentou me acompanhar. Dançamos por um tempo e as crianças começaram a acompanhar com as palmas (B-1, XXXVIII).

Em uma das rodas de Samba de Coco vivenciada em Moçambique, tivemos uma conversa acerca da relação entre as danças e nossos antepassados e a postura de respeito que podemos ter diante dessa relação na vivência das danças. Ao perguntar para as crianças se deveríamos respeitar nossos antepassados e por que o faríamos, elas responderam que era porque eles são mais velhos e fizeram muitas danças e músicas para que hoje nós pudéssemos nos divertir. No excerto a seguir está descrita a situação que gerou esse diálogo:

Em um momento da roda algumas crianças começaram a brincar fazendo movimentos e sons que não faziam parte da dança, entravam na roda pulando e posicionavam-se na frente dos colegas. Dessa forma começaram a atrapalhar o desenvolvimento da brincadeira, pois tanto a ação de cantar quanto a de dançar ocorre de maneira coletiva na roda. Pedi para que elas cantassem e dançassem com a gente, acompanhando os colegas. Elas concordaram, mas após alguns segundos já estavam repetindo a brincadeira e atrapalhando o desenvolvimento da roda. Pedi às crianças que parassem de cantar um pouco e comecei uma conversa com elas sobre o comportamento na roda. Perguntei se elas se lembravam da história que eu havia contado sobre a origem do Samba do Coco e elas disseram que sim. Eu disse que o Samba de Coco fazia parte da história e da cultura de um povo, assim como as outras danças como o Xigubo e a Marrabenta, e que foram criadas pelos nossos antepassados. Perguntei se elas achavam que uma manifestação da cultura criada pelos nossos antepassados deveria ser respeitada, ao que elas responderam afirmativamente. Continuei dizendo que nem todas elas precisavam dançar e que podiam gostar ou não, mas que seria interessante que quando estivessem na roda respeitassem a dança e as colegas e os colegas que queriam dançar. Elas concordaram e voltamos a dançar (B-3, XXXVIII).

Na perspectiva de conhecer as danças, para além de saber dançá-las, nos encontros em Moçambique propusemos que as crianças refletissem sobre o que sabiam a respeito das danças. Os dois trechos dos diários descritos adiante que denotam essa situação ocorreram em diálogo com turmas diferentes:

Perguntei para elas se conheciam as danças moçambicanas e elas disseram que sim. Perguntei se elas sabiam dançar e todas disseram que sim. Eu disse que já tinha observado todas elas dançando na escola e que era muito bonito ver que todas elas sabiam dançar. Perguntei por que as pessoas dançavam, elas apenas riram e não responderam nada apesar da nossa insistência na pergunta. Perguntei ainda por que elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas permaneceram em silêncio (B-1, XXXI).

Perguntei-lhes se elas conheciam as danças Xigubo e Marrabenta e elas disseram que sim. Eu perguntei o que elas podiam me contar sobre essas danças. Elas ficaram em silêncio. Eu disse que, por exemplo, elas podiam falar onde a dança nasceu, quando nasceu e por que as pessoas dançavam essas danças. Disse que isso era conhecer um pouco da origem e da história da dança, assim como elas já conheciam um pouco sobre mim. Elas disseram que não sabiam (B-1, XXXII).

No mesmo sentido e também com o intuito de compartilhar minha experiência na vivência das danças, sugeri às crianças que o conhecimento sobre as danças poderia nos conectar com os conhecimentos sobre nossas culturas e histórias:

Falei para elas que o meu interesse em estudar as danças começou quando eu percebi que eu podia aprender muitas coisas sobre o meu país se eu conhecesse um pouco das danças e que talvez nós pudéssemos fazer o mesmo, conhecer um pouco da cultura de Moçambique estudando as danças do país (B-2, XXXI).

Eu continuei dizendo que estava aprendendo muitas coisas estudando as danças moçambicanas e que poderíamos tentar aprender mais coisas juntas, por exemplo, de onde as danças vêm, quais as regiões do país que fazem as danças e quem são as pessoas que dançam. Então perguntei para elas se elas sabiam quem inventou a Marrabenta ou o Xigubo, elas disseram que não. Perguntei se elas sabiam em que zona de Moçambique essas danças eram realizadas e elas disseram Maputo (capital do país, localizada ao sul). Perguntei se em outras zonas não havia Xigubo, se apenas em Maputo. Elas ficaram em dúvida e algumas crianças começaram a discutir entre elas se existia ou não essa dança em outros lugares do país. Perguntei ainda se na região norte do país, como em Nampula e em Cabo Delgado, havia danças diferentes daqui da região sul. Elas ficaram em dúvida por um tempo e algumas meninas disseram que sim (B-8, XXXI).

Nos excertos adiante, os conhecimentos de história e a compreensão do tempo histórico relacionado às datas de surgimento das danças foram destacados no encontro em Moçambique:

Então eu perguntei para elas se achavam que essas danças existiam antes da

colonização de Moçambique, antes de os portugueses chegarem ao país ou se elas surgiram durante ou após a colonização. Elas emitiam suas opiniões, mas diziam não ter muita certeza. Continuaram muito agitadas, conversando entre elas e tentando convencer umas às outras sobre suas opiniões. Eu perguntei se elas achavam que essas danças tinham muito ou pouco tempo de existência ao que todas concordaram respondendo que as danças existem há muito tempo. Perguntei quanto tempo era muito tempo. Algumas disseram que muito tempo era 30 anos, outras disseram um século, outras disseram 50 anos. Perguntei então para elas quando começou e terminou a colonização de Moçambique ao que elas responderam 1498 e 1975, respectivamente (B-3, XXXII).

Elas disseram que as danças surgiram antes do período da colonização. Perguntei em qual século ou década as danças tinham surgido. Algumas crianças responderam apontando para os anos expressos no quadro (1498 e 1975). Então, eu e o professor Nelson fizemos algumas perguntas para a turma e identificamos que elas não sabiam distinguir século e década, faltando-lhes os conceitos desses termos. Passamos grande parte da aula explicando para as crianças dessa turma o significado de século e década. Fizemos alguns exercícios para que elas nos indicassem se haviam compreendido (B-4, XXXII).

Propusemos ainda que falassem sobre seus entendimentos acerca do que é cultura, como demonstrado no registro a seguir:

[...] solicitamos que as crianças dissessem o que achavam que é cultura e uma das meninas disse que era a dança. Eu e o professor Nelson dissemos que era isso mesmo, que a dança fazia parte da cultura e perguntamos o que mais era cultura. Um dos meninos disse que cultura era a nossa música. Nós concordamos com ele e dissemos que a cultura era também a música. Eu disse que a cultura de um país podia ser representada por várias situações, pela dança e música, mas também, por exemplo, pelo jeito de vestir, pela língua que o povo fala, pelas comidas, pelos costumes de um país. Pedi a elas que me dessem um exemplo de um jeito de vestir das mulheres moçambicanas que não é igual ao das mulheres brasileiras. Perguntei-lhes o que as mulheres moçambicanas costumam vestir e elas disseram: Capulana! Eu perguntei se elas achavam que esse era um exemplo da cultura moçambicana e elas responderam que sim (B-10, XXXI).

Em outra turma não conseguimos desenvolver o diálogo sobre o que pensavam sobre cultura. Eu já havia falado um pouco sobre mim e sobre os motivos de estar com elas na escola. Havia falado também que elas podiam perguntar qualquer coisa sobre a qual elas tivessem curiosidade a meu respeito ou sobre o Brasil. Esse foi o primeiro encontro que eu tive com as crianças na aula, embora elas já tivessem me visto circulando pela escola algumas outras vezes. Por isso, eu e o professor Nelson consideramos que elas podiam estar um pouco inibidas:

Perguntei se alguém podia dizer o que é cultura e elas permaneceram em silêncio. Perguntei o mesmo de maneiras diferentes, como: A língua que

falamos é parte da cultura? A dança é parte da cultura? Quem faz a cultura? E elas apenas responderam afirmativa ou negativamente às questões, geralmente com um movimento da cabeça, sem falar. Eu e o professor Nelson tentamos desenvolver a conversa sobre essas reflexões, mas não conseguimos então eu sugeri que elas falassem um pouco delas para nos conhecermos um pouco mais (B-3, XXXI).

No trecho a seguir, há o destaque para a reflexão proposta às crianças acerca dos motivos pelos quais as pessoas dançam e da presença da dança na escola:

Após elas dizerem que conheciam algumas danças moçambicanas, citaram o Xigubo, a Marrabenta e a Makwaela, eu perguntei por que elas achavam que as pessoas dançavam. Algumas crianças responderam que as pessoas dançavam para se divertir, para ficarem alegres. Perguntei, então, por que elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas não responderam. Depois de um tempo insistindo na pergunta eu sugeri que elas pensassem um pouco nessa questão. Perguntei para elas por que elas estudavam Matemática e elas disseram que era para aprender a fazer contas. Perguntei por que elas estudavam os mapas nas aulas de Geografia e elas responderam que era pra saber onde ficavam os países. Perguntei novamente por que será que elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas permaneceram um tempo em silêncio. Um menino disse que achava que eles dançavam para fazer exercícios e ter saúde. Eu disse que podia ser um bom motivo e perguntei o que mais será que a gente aprende com as danças nas aulas. Elas não responderam (B-7, XXXI).

A seguir, o trecho destacado retrata um encontro no qual as crianças desenharam o mapa de Moçambique na lousa e sugerimos as primeiras reflexões, em uma das turmas, a respeito da origem das danças:

Pedi para que elas olhassem no mapa de Moçambique que tinham desenhado no quadro e me dissessem onde ficavam as regiões sul, centro e norte. Pedi em seguida que elas me dissessem em qual dessas regiões elas achavam que essas danças tinham nascido. Elas foram dizendo várias regiões até chegarem ao consenso de que foi na região sul. Eu perguntei em qual província da região sul e elas não responderam. Uma das meninas disse Maputo, algumas colegas concordaram outras não. Eu disse que elas concordavam que as danças nasceram na região sul, mas não tinham certeza se havia sido em Maputo e perguntei o que podíamos fazer para encontrar essa informação. Elas não responderam. Eu disse que poderíamos pesquisar, por exemplo, perguntando para as pessoas mais velhas, as mães, pais, avós, tios e tias (B-2, XXXII).

Esses diálogos antecederam a estruturação que construímos coletivamente para a realização de uma pesquisa sobre as danças que solicitamos às crianças:

Perguntei se elas sabiam me dizer o motivo pelo qual as pessoas dançavam Xigubo e Marrabenta. Algumas crianças disseram que era para se divertir. Eu perguntei se quando a dança surgiu era por isso também que as pessoas dançavam ou tinham algum outro motivo especial. Elas não responderam e eu perguntei se podíamos pesquisar sobre isso também, elas disseram que

sim. Fui escrevendo no quadro as questões que sugeríamos coletivamente como interessantes para conhecer um pouco mais sobre as danças Xigubo e Marrabenta, de maneira que constituíram as seguintes: 1. Onde nasceu? Origem? 2. Quando surgiu? 3. Por quê? 4. Quem dança? 5. Como é a roupa? 6. Como é feita a dança? 7. Para que serve a dança? 8. Quem criou a dança? (B-5, XXXII).

[...] solicitamos a elas que fizessem uma pesquisa em casa, perguntando às pessoas mais velhas da família (avós, avôs, mãe, pai, tias, irmãs etc.) onde elas nasceram e se elas conheciam alguma dança tradicional desse local. O professor disse que esse seria o TPC, sigla de trabalho para casa, de Educação Física. Para essa pesquisa com os familiares em casa, sugerimos que elas nos trouxessem na próxima aula as seguintes anotações: Nome da pessoa com quem conversou; identificação do local onde nasceu e qual a dança que se realizava nesse local (B-6, XXXII).

Figura 10 - Crianças em Moçambique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A partir das pesquisas realizadas pelas crianças, pudemos iniciar um diálogo acerca dos conhecimentos sobre a origem e algumas características das danças, das famílias das crianças e acerca das regiões que constituem o país:

As crianças pesquisaram com as mães, pais, avós, avôs, tias e tios e trouxeram para a aula as seguintes informações referentes à região onde moravam seus interlocutores e as danças que conheciam na região: Paulo, mãe de Gaza, danças Xigubo e Marrabenta; Verônica, pai do Sul, danças Chingomani e dança Mapiko de Inhambane; Celina, pai do Sul, danças Xigubo, Makuaela e Galanga (avô dançava); Xunara, tia da Zambézia, danças Tufo, N'sope, Timbila, tem as mulheres que dançam com cordas e três capulanas; Helena, mãe de Gaza, danças Xigubo (disse que usavam pinturas no corpo), Makuaela; Alina, tio de Gaza, danças Xigubo, Makuaela e Mapiko. A partir de suas pesquisas, falamos sobre as diferentes regiões e as danças que ocorrem em cada uma delas. Escrevi no quadro o nome das

regiões sul, centro e norte e pedi para que as crianças falassem quais eram as danças que elas conheciam em cada uma das regiões e obtivemos as seguintes citações: Região sul – Danças Xigubo, Marrabenta, Xingombela, Galanga, Anfro. Região Norte – Danças Mapiko e N'ganda e nenhuma citação da região centro (B-4, XXXIV).

Nesse processo de conhecer as danças conjuntamente, conversamos com as crianças a respeito do objetivo da proposta de pesquisar sobre as danças com os familiares. A conversa teve também a intenção de ressaltar a possibilidade de todas as pessoas serem capazes de ensinar algo às outras e de valorização dos saberes de experiência dos familiares:

Eu e o prof. Nelson explicamos às crianças qual era o motivo de termos solicitado a pesquisa. Dissemos que o objetivo era aprendermos mais sobre as danças e aprendermos também com os conhecimentos de nossos pais e familiares. Dissemos para as crianças que nossos pais e familiares têm conhecimentos sobre as danças que ganharam na experiência de vida deles e que se cada um de nós ouvirmos o que eles têm a dizer, aprendendo com eles, podemos chegar à escola e ensinar aos nossos colegas, assim como estamos fazendo nas aulas de Educação Física. Prof. Nelson disse que quando pedimos para eles pesquisarem sobre algo é para que eles tenham mais conhecimentos, aprendam mais coisas e possam ensinar outras pessoas também (B-4, XXXIII).

Ao relacionarmos os conhecimentos de História e Geografia ao conhecimento das danças, realizou-se um movimento de interação das crianças com outros componentes curriculares para a compreensão dos elementos ligados à origem das danças que investigavam. Esse movimento causou curiosidade em parte da comunidade escolar, como afirmou o professor Nelson, parceiro na realização da inserção em Moçambique, quando conversávamos a respeito das nossas percepções sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo com as danças:

Disse também que foi abordado na escola por professores de outros componentes curriculares que perguntaram o que estava acontecendo nas aulas dele, pois agora as crianças vinham sempre perguntar algo a eles sobre História e Geografia (B-5, XXXV).

Entendemos que o estranhamento demonstrado pelos colegas professores justifica-se pelo caráter biologicista e tecnicista historicamente atribuído à Educação Física e também pela dicotomia entre corpo e mente que inadequadamente imputa à área uma restrição à educação do corpo, evidenciando a visão fragmentada do ser humano.

Os excertos dos diários destacados a partir deste momento se referem especialmente aos saberes do mundo ao nosso entorno contidos nas danças, seja pela investigação e abordagem da sua história ou pelos elementos cantados nos versos das culturas populares.

Esses saberes estão os relacionados à língua, à história, ao conhecimento de outras manifestações das culturas populares, às questões de gênero e aos modos de viver que foram evidenciados durante a vivência das danças e confluíram para a emergência desta categoria.

Em um dos encontros no Brasil, o músico e educador Guga brincava com alguns movimentos da Capoeira enquanto aguardávamos toda a turma chegar. As crianças demonstraram interesse e curiosidade para saber mais sobre essa prática e, depois de brincarem com ele imitando-o por algum tempo nos gestos da Capoeira,

[...] nós nos sentamos no chão, em roda e eu pedi para Guga contar um pouco sobre o que era a Capoeira Angola e a experiência dele como capoeirista. Guga contou um pouco da história da Capoeira e de sua história na Capoeira em Pernambuco e disse que o mestre dele se chama Mestre Sapo, o que as crianças acharam muito engraçado (B-2, V).

Essa conversa foi uma oportunidade de compartilharmos conhecimentos acerca da Capoeira e nos mostrou que as crianças já tinham alguma informação sobre o assunto, mas não conheciam bem sua história.

As conversas sobre manifestações das culturas populares brasileiras também foram abordadas no contexto moçambicano. No trecho a seguir falamos da relação entre as festas juninas que ocorrem no Brasil e a prática do Samba de Coco:

Depois cantamos as músicas Santo Antônio e Chinela Baixa. contei a história de Santo Antônio e sua representação no Brasil como santo casamenteiro e expliquei que exatamente no dia de hoje se comemora no Brasil o dia dos namorados e o dia de Santo Antônio no dia seguinte. falei das festas realizadas no mês de junho e da presença do Samba de Coco nessas festas, principalmente na região do nordeste brasileiro. A música Santo Antônio cita alguns peixes comuns no nordeste brasileiro. falei pausadamente o nome de cada um deles e perguntei se elas conheciam. disseram que não. pedi para que elas me falassem os nomes dos peixes que conheciam. elas citaram alguns como: cara-pau, magumba, peixe-vermelho, peixe-serra etc. escrevi no quadro o nome dos peixes presentes na música e cantamos durante um tempo. depois, falei um pouco sobre a música Chinela Baixa, explicando sobre o que tratava e contando que foi escrita por um grupo de amigos que canta Samba de Coco e tem um grupo com o mesmo nome da música (B-4, XXXVI).

Na situação relatada, procuramos trazer à tona os conhecimentos que as crianças tinham sobre os assuntos abordados pelas canções, por exemplo, listando os nomes de peixes que elas conheciam, comparando-os com os peixes brasileiros citados. Assim como no litoral de Moçambique, as pessoas no litoral de Pernambuco trabalhavam e ainda trabalham na pesca, por isso muitas músicas provenientes dessa região fazem referência ao mar. Algumas crianças, em Moçambique, relataram que seus pais eram pescadores e outras disseram morar

no bairro dos pescadores. O mesmo ocorreu na abordagem da história do Samba de Coco, cujo diálogo foi precedido da vivência dos passos da dança:

Contei que na região do litoral do nordeste brasileiro, principalmente perto de um estado (que em Moçambique seria uma província) chamado Pernambuco, tinha muitas machambas¹⁹ de coco. Disse que nessas machambas trabalhavam mulheres e homens indígenas, africanos e descendentes de africanos que nasceram no Brasil. Ao final do dia de trabalho e sempre que podiam descansar, eles se reuniam para se divertir fazendo uma dança que passou a ser chamada de Samba de Coco, porque acontecia ali perto das machambas de coco, feita pelas pessoas que trabalhavam nas machambas. Contei também, que muitas vezes as pessoas usavam a dança para pisar o chão de terra das casas de maneira que esse ficasse bem liso, com a “terra batida”, como falamos no Brasil. Por isso podemos perceber que a dança tem uma batida bem firme do pé no chão e demonstrei para elas como é o movimento dos pés na dança do Samba de Coco. Elas ficaram observando e eu perguntei se queriam tentar fazer as batidas dos pés junto comigo ao que responderam que sim. As crianças se levantaram das carteiras e fizeram a batida dos pés no chão junto comigo (B-3, XXXVI).

Figura 11- Samba de Coco em Moçambique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No mesmo sentido, propusemos a relação entre a localização geográfica dos dois países no início dos diálogos sobre as danças brasileiras em Moçambique:

Mostrei o mapa mundi e pedi para elas localizarem o continente africano e depois Moçambique. Perguntei-lhes o nome do oceano que banhava Moçambique, que formava as praias do país, como a praia da Costa do Sol, que fica muito próxima da escola. Elas responderam rapidamente que era o Oceano Índico e apontaram Moçambique no mapa. Depois pedi que me dissessem em qual continente ficava o Brasil, localizarem no mapa, continente, país e oceano. Nesse momento tiveram um pouco de dificuldade

¹⁹ Machamba é o nome utilizado em Moçambique para o que se chama de plantação ou roça no Brasil.

e ficaram em dúvida sobre a localização do Brasil no mapa, bem como sobre os nomes do continente e do oceano. Depois que elas falaram os nomes, eu apontei no mapa o Oceano Atlântico, fazendo a referência de que o oceano que separa o continente americano onde está o Brasil e o continente africano onde está Moçambique é o Atlântico. Continuei dizendo que é esse oceano que forma as praias do Brasil e de Moçambique (B-1, XXXVI).

Com outra turma procedemos da mesma maneira, trazendo para a contextualização do Samba de Coco um pouco da história do Brasil e da constituição atual da sociedade brasileira. No trecho a seguir é interessante notar que, assim como no Brasil, as crianças pouco ou nada conhecem a respeito da história de Moçambique e dos demais países africanos; em Moçambique as crianças também não tinham muitas informações sobre a história do Brasil:

Mostramos o mapa mundi e fizemos perguntas sobre a localização geográfica do Brasil e de Moçambique, perguntando para as crianças sobre os continentes, oceanos e regiões de cada um desses países. As crianças responderam rapidamente às perguntas que fazíamos sobre as localizações geográficas, mas não sabiam nada a respeito da história do Brasil. Quando eu perguntei se elas sabiam que o Brasil também havia sido uma colônia de Portugal, como Moçambique, todas elas disseram que não sabiam e algumas demonstraram muita surpresa. Eu disse que era por isso que nós também, no Brasil, falávamos a língua portuguesa, que é a língua do colonizador. Perguntei para elas se a língua portuguesa era uma língua moçambicana e elas disseram que não. Um menino disse que era a língua oficial do país. Eu perguntei quais eram as línguas moçambicanas e elas começaram a falar várias delas: changana, bitonga, chope, ronga, etc. Perguntei se essas eram as chamadas línguas maternas e elas disseram que sim. Perguntei por que eram chamadas assim e elas responderam que estas eram as línguas faladas pelos moçambicanos antes dos portugueses chegarem aqui. Eu disse que era isso mesmo e que da mesma forma, no Brasil também se falavam outras línguas antes dos portugueses chegarem e que eram as línguas dos povos indígenas. Contei que os indígenas foram escravizados durante a colonização, que muitos morreram nas lutas contra os portugueses. Contei ainda que no Brasil, diferente de Moçambique, poucas pessoas conhecem as línguas maternas, geralmente apenas os indígenas que ainda estão vivos e ainda têm que lutar para defender suas terras e suas vidas. Continuei dizendo que durante a colonização do Brasil, muitas africanas e africanos foram capturados no continente africano e levados para o continente americano. Disse que o Brasil foi construído pelos africanos e pelas africanas que foram levados para lá na época da colonização. As crianças ficaram surpresas com o que eu disse, começaram a sorrir e cutucavam umas às outras, causando um breve burburinho na sala. Disse ainda que é por causa dessa história que hoje o Brasil tem muitas pessoas negras, pois foram levadas em grande quantidade do continente africano para o continente americano, para trabalhar na construção das colônias. São os nossos antepassados, meus e deles também. Perguntei se assistiam às novelas brasileiras e disseram que sim. Perguntei se elas viam muitas pessoas negras nessas novelas e disseram que não. Eu então expliquei que embora a novela não mostrasse, metade da

população brasileira era formada por pessoas negras (B-1, XXXVII).

O que se nota, também, é que grande parte da sociedade moçambicana tem referências do Brasil a partir dos programas televisivos, como as telenovelas brasileiras, que fazem muito sucesso no país. Em vários ambientes, além da escola e da universidade, foi possível perceber durante meu convívio em Moçambique a forte influência desses programas sobre a construção da imagem sobre a sociedade brasileira, geralmente com distorção da realidade. Diante dessa percepção, coloquei-me atenta para a desconstrução de imagens equivocadas sobre o Brasil, sobretudo acerca da constituição étnica desse país.

Foram pautados também os conhecimentos sobre a história e a reflexão sobre o processo de dominação cultural nos países colonizados. Essa situação ocorrida nos encontros no Brasil é destacada a seguir:

Contei para elas que fui viajar para outro país, chamado Argentina, e que lá cantei o Samba de Coco para os amigos que fiz e eles também acharam bonito, quiseram aprender as músicas que a gente cantava na escola e eu ensinei algumas. Bianca perguntou se na Argentina eles falam *argentínês*. Eu disse que não, que eles falam espanhol e perguntei se sabiam por que, perguntei ainda se sabiam por que nós aqui no Brasil falamos português. Bia disse que falamos português porque fomos colonizados pelos portugueses. Eu disse que era isso mesmo, e perguntei por que na Argentina eles falam espanhol. E as crianças responderam que era porque foram colonizados pelos espanhóis. Eu perguntei para eles qual língua falaríamos se tivéssemos sido invadidos pelos ingleses e Bianca respondeu em tom de pergunta: “Inglês?”. Eu respondi que sim, falaríamos inglês igual as africanas e os africanos falam lá na África do Sul, um país do continente africano que foi colonizado pelos ingleses. Bianca perguntou com certo espanto: - Mas eles falam inglês na África? Eu disse que sim, que alguns países da África falavam inglês, outros francês e outros português, além de várias outras línguas africanas como o kibundo, a língua iorubá, que eram as línguas que já existiam lá antes do inglês ou do francês chegar. Perguntei que língua elas achavam que falaríamos se não tivéssemos sido invadidos pelos portugueses. As crianças ficaram pensando um pouco; Lucas e Amanda estavam curiosos e perguntaram: - Qual? Bia e Bianca falaram que sabiam e disseram que falaríamos a língua dos índios. Eu disse que era isso sim e perguntei: - Mas qual é a língua dos índios? Eles ainda falam as línguas deles? Bia disse que era a língua tupi. Eu concordei com ela e disse que ainda existem muitas línguas indígenas, que a língua tupi é uma das línguas indígenas que pertence às etnias que moravam no litoral do Brasil (B-11, XIX).

A conversa descrita no contexto brasileiro se deu em um dos momentos dos encontros que chamo de rodas de conversa, no qual sentávamos em círculo para contar alguma novidade ocorrida durante a semana ou propor quaisquer outros assuntos que desejássemos compartilhar com o grupo.

Todos os países que fazem fronteira com Moçambique têm o inglês como língua oficial. Essa situação, além da própria influência mundial do idioma, faz com que a língua inglesa esteja muito presente na sociedade moçambicana. Adiante há uma situação na qual uma das vivências lúdicas propostas em Moçambique nos possibilitou refletir sobre as expressões de línguas diferentes que são adotadas no cotidiano:

Ensinei-lhes uma brincadeira (música e dança), na qual nos cumprimentamos e que ao final do cumprimento dizemos várias vezes a expressão “Legal!” Perguntei se elas sabiam o que queria dizer essa expressão e elas disseram que não. Eu expliquei que era o mesmo que dizer “Nice”²⁰, como elas dizem quando acham algo bom ou interessante. Pedi para que elas escrevessem no quadro as palavras: “Legal” e “Nice” para identificarmos de que língua são provenientes tais palavras e elas identificaram como portuguesa e inglesa, respectivamente (B-5, XXXI).

Em Moçambique, ao abordarmos as danças moçambicanas, foi possível trazer à baila conhecimentos sobre a geografia do país e sua localização no continente africano. O trecho a seguir descreve a atuação do professor Nelson, que

Desenhou um mapa de Moçambique no quadro e as crianças começaram a rir do desenho dele, dizendo que não parecia o mapa de Moçambique. Ele brincou com elas, rindo e dizendo que sim, que parecia muito com o mapa e que ele era um ótimo desenhista. Em seguida, perguntou à turma quais eram as províncias que formavam a região norte do país, ao que responderam Cabo Delgado, Niassa e Nampula. Disse que nessa região existe um lago que é considerado um dos maiores lagos de toda a África e perguntou qual era o nome do lago. As crianças não souberam responder, então ele perguntou qual era o maior lago de Moçambique. Elas ainda não souberam responder. Nelson foi insistindo na pergunta, pedindo para que se lembrassem das aulas de Geografia, dando algumas pistas até que uma estudante respondeu que era o Lago Niassa. Ele disse que era esse mesmo e que Niassa era o nome do lago e também o nome da província onde o lago estava. [...] Continuou perguntando o que existe no lago, e as crianças disseram que era água. Ele então disse para elas que no mar também tem água e perguntou se o mar pode ser chamado de lago também, elas disseram que não e ele perguntou qual era a diferença entre o lago e o mar. As crianças pensaram bastante e não souberam responder. Então, o professor foi até o mapa desenhado no quadro e mostrou para elas que o lago Niassa era cercado por três países: Moçambique, Malawi e Tanzânia. Pediu para que elas observassem qual era a diferença entre a posição do lago e a posição de um oceano, que forma o mar. As crianças continuaram em silêncio e ele disse que geralmente dizemos que um lago é uma porção de água cercada por terra, diferente do oceano. Pediu para que elas dissessem o que separa Moçambique de Madagascar. Elas responderam que era o mar e ele perguntou de qual oceano era esse mar. Elas disseram Oceano Índico (B-1, XXXV).

²⁰ A palavra da língua inglesa “nice” constitui também uma expressão muito usada em Moçambique: “Maningue nice” que significa “muito bom”. Há indicações de que a palavra “maningue” possa derivar da palavra inglesa “many”.

Saliento que o encontro descrito nos trechos dos diários de campo n.º XXXV foi planejado e conduzido com muita riqueza pelo professor Nelson que, na ocasião do início das nossas inserções, havia me pedido que o auxiliasse na abordagem do contexto histórico das danças, pois ele não tinha muita experiência para fazê-lo. Nessa abordagem, o professor Nelson compartilhou conosco os conhecimentos sobre os modos de viver dos habitantes da região norte de Moçambique para contextualizar a origem da dança M'ganda:

O professor disse que os peixes do lago Niassa alimentavam a população daquela região, portanto havia muitos pescadores por ali. Disse que naquela região havia duas grandes fontes de sobrevivência da população: a pesca e a agricultura. Contou que quando os pescadores realizavam uma boa pesca, ou seja, conseguiam trazer muitos peixes do lago, eles festejavam e comemoravam a pescaria dançando. Disse que foi assim que surgiu a dança M'ganda, que significa dança da alegria. Perguntou para eles se achavam que os pescadores eram mulheres ou homens e as crianças disseram que eram os homens. Continuou dizendo que por isso, a dança M'ganda era dançada apenas pelos homens, mas que depois, com o passar dos anos, assim como algumas outras danças, passou a ser realizada também pelas mulheres (B-2, XXXV).

Após essa aula o professor me contou que procurou um amigo da região norte do país e pediu que lhe ensinasse a dança para compartilhar com as crianças, o que indica também a valorização do saber da experiência. O professor falou também sobre como avaliava parte de nossa intervenção:

[...] o professor me disse que esse trabalho conjunto tem sido bom para ele porque ele está aprendendo muitas coisas e está motivado para buscar mais conhecimento e preparar as aulas. Contou que foi buscar informações sobre a dança com um amigo que lhe ensinou dançar para que ele pudesse ensinar as crianças (B-4, XXXV).

Figura 12 - Professor ensinando dança M'ganda em Moçambique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em um dos encontros pedimos às crianças que desenhassem o mapa de Moçambique no quadro e de acordo com as informações que traziam nas pesquisas realizadas buscávamos identificar no mapa as regiões de origem das danças e onde as mães, pais e demais interlocutores haviam nascido. Nessa atividade descobrimos entre o grupo dificuldade em localizar as regiões do país no mapa.

Após a aula, o professor disse que percebe que as crianças não conhecem as regiões de Moçambique e que o trabalho que temos feito pode estar ajudando nesse ponto (B-3, XXXV).

Identificamos também que nas pesquisas feitas pelas crianças havia danças originárias de uma região sendo realizadas e/ou conhecidas em outras:

O professor Nelson identificou que as pesquisas feitas pelas crianças mostraram danças originárias de uma região sendo realizadas e conhecidas em outras. Ele perguntou às crianças se elas podiam nos dizer o motivo disso, por que elas achavam que isso acontecia. O professor perguntou: - Por que será que uma dança que vocês pesquisaram tem origem em uma região e pode ser conhecida por alguém em outra região? Fomos estimulando as crianças para que elas dissessem como as danças podem estar em vários espaços do país. Na segunda turma, uma menina falou que as pessoas mudavam de lugar e levavam as danças que conheciam. A partir dessa observação conversamos muito sobre as misturas de povos e sobre a diversidade de culturas de Moçambique. O professor ressaltou que as danças se espalharam pelo país assim como as pessoas (B-5, XXXIV).

Aquela feita, observamos a possibilidade de relacionar as danças com a diversidade étnica que constitui a sociedade moçambicana na perspectiva de valorização da diversidade. As crianças fizeram reflexões sobre as misturas de culturas que elas encontram no cotidiano e às vezes dentro da própria família.

No Brasil, as crianças também apresentaram dificuldade de localização das regiões brasileiras, principalmente na atividade que propunha a identificação dos estados com a presença das etnias indígenas, como destacado na categoria anterior. No trecho seguinte observamos a possibilidade de, na proximidade entre os conhecimentos do mundo e das danças, identificar as regiões do país de origem das danças:

As crianças pediram para cantar a música do Jabuti, expliquei que essa música se tocava ao ritmo do Cacuriá, e perguntei se eles se lembravam de onde era o Cacuriá. Rodrigo disse que era do Ceará e eu disse que não, mas que era de um lugar perto do Ceará, no nordeste do Brasil. Lucas e Daniel lembraram que era do estado Maranhão (B-6, III).

Ainda no contexto brasileiro, tivemos a oportunidade de pontuar a existência de diferentes sotaques como variantes próprias da linguagem em cada região do país:

Falamos nossos nomes e nossa idade, começando pelo Guga, que, ao falar seu nome inteiro, Gutemberg, causou a estranheza das crianças que não conseguiam repetir o nome da mesma maneira que ele pronunciava. Guga pronunciou o nome bem devagar e acentuando a segunda letra “e” de Gutemberg, de acordo com seu sotaque pernambucano. As crianças estranharam repetindo como ele e perguntaram se era o mesmo que “berg” dando ênfase à letra “r” como é comum no sotaque do interior paulista. Guga disse que sim, que fala assim porque ele é pernambucano, de uma cidade chamada Olinda. Contou que lá todas as pessoas falam com esse sotaque e que ele gosta muito de lá. Daniel disse que tem uma tia que fala igual Guga. Perguntamos se ele sabia em que lugar ela nasceu e ele disse que não sabia (B-1, III).

Nesse diálogo, saliento na fala de Guga o orgulho de sua origem intencionalmente manifestado por ele que, morador de São Paulo há alguns anos, frequentemente se deparando com o olhar pejorativo sobre seu sotaque e a cultura nordestina no sudeste do país. É possível notar ainda, no trecho descrito, um exemplo da presença de pessoas nordestinas na família das crianças, situação muito comum devido ao deslocamento das pessoas entre as regiões e que muitas vezes é ignorada pela escola ao não contemplar o caráter multicultural da sociedade.

Os saberes do mundo contidos nas danças e expressos nos versos cantados das culturas populares foram evidenciados em diversos encontros. No primeiro diário de campo brasileiro destacado a seguir, apresentamos uma situação na qual foi possível aproximar a vivência do Samba de Coco de nossas experiências ao mundo. O trecho corresponde a um dos momentos de nossas rodas de conversa:

Contei para a turma que minha novidade é que nas férias eu tinha ido para Pernambuco, estado onde Guga nasceu e que lá eu dancei o Samba de Coco. Lucas e Amanda contaram que foram pescar com o pai deles e Daniel disse que já tinha ido pescar algumas vezes com o tio. Guga perguntou como era o nome e o tamanho do peixe que eles pescaram, Amanda e Lucas disseram que os peixes chamavam Pacu, Piaba e Curimba, e fizeram gestos com as mãos que indicavam os tamanhos dos peixes. Amanda disse que tinha peixes pequenos e médios. Guga perguntou se mais alguém já tinha visto um peixe Piaba, e se sabiam se ele nadava no rio ou no mar. Inicialmente Daniel ficou na dúvida para responder, IsaRose disse que não sabia e Amanda e Lucas disseram que era no rio e lembraram ao grupo o que haviam acabado de contar sobre a pescaria que fizeram nas férias. Depois Guga disse que conhecia uma música que falava da Piaba e perguntou se queríamos aprender a cantar. Dissemos que sim e ele ensinou o coro pra gente (B-1, I).

As crianças utilizaram suas experiências para ensinar os colegas sobre o que aprenderam sobre os peixes. O que podemos observar nessa situação é a compreensão da possibilidade de esses saberes proporcionarem a construção de caminhos para a aquisição de outros saberes, de estimular a curiosidade para a obtenção de mais conhecimentos e de

possibilitarem também a relação com o mundo vivido. A relação entre conhecimento e mundo vivido existe, mas precisamos nos dar conta dela e, após darmos-nos conta, compreender que esses conhecimentos são válidos e importantes.

A postura de valorização dos saberes de experiência é sempre a mesma, mas se dá de maneira diferente, na qual há que ser adequada para cada contexto. Na relação com as crianças, por exemplo, a escuta dos seus saberes exige o compromisso ético com o seu mundo, exige a compreensão dos seus olhares e a apreensão honesta e sincera de suas possibilidades de elaboração da realidade e perspectiva do mundo, sobre os mais variados temas.

A temática da natureza, por exemplo, é muito presente nas canções do Samba de Coco. Em uma das vivências lúdicas realizadas no contexto brasileiro, as crianças imitaram o som de sapos que, posteriormente, na roda de conversa, proporcionou o desenvolvimento de um diálogo sobre os cuidados com o meio ambiente e a relação destes com a preservação da vida:

Após as brincadeiras sentamos um pouco para conversar e Guga perguntou para as crianças o que elas sabiam a respeito dos sapos. Elas começaram a descrever como é um sapo, falaram sobre onde ele mora e várias outras coisas. Começamos então a conversar sobre a poluição das lagoas e rios e como isso prejudica a vida (B-1, XIII).

Os conhecimentos sobre os peixes e o mar, como foram compartilhados nas vivências lúdicas apresentadas adiante:

Quando acabamos de cantar, Guga perguntou para turma o que mais tinha no mar, além da areia. Eles falaram várias coisas: tubarão, conchas, pedras, plantas, estrelas do mar, cavalo marinho etc. Eu sugeri uma brincadeira na qual teríamos que falar algo que existe no mar e cada pessoa tentaria falar rápido sem pular a vez de ninguém e sem parar. Todas as pessoas aceitaram a brincadeira, fomos falando os nomes das coisas que havia no mar e foi bastante divertido (B-3, I).

Depois de um tempo, quando a brincadeira estava ficando cansativa e já não conseguíamos lembrar coisas diferentes, perguntei para as crianças se os peixes do rio nadavam no mar e vice-versa, eles disseram que não. Perguntei se eles sabiam por que e eles responderam que era porque no mar tinha sal e no rio não e o peixe que nascia no mar ficava no mar. Daniel e Lucas falaram quase ao mesmo tempo, enquanto as meninas concordavam com a teoria acenando positivamente com a cabeça. Guga perguntou se conheciam o nome de algum peixe que nada no mar. Daniel disse alguns nomes e fomos tentando saber de onde eram, alguns eu conhecia, outros não, alguns as crianças iam dizendo, outros o Guga. Guga falou os nomes dos peixes que ele conhecia que nadavam no mar: Cioba, Arabaiana, Cavala, Beiju-pirá. Falou um de cada vez e fomos repetindo até falarmos todos os nomes de peixes juntos, de uma só vez. Guga explicou que esses nomes de peixes eram

o coro de uma música, então começou a cantar o samba Noite de Santo Antônio (as crianças chamaram essa música de Arabaiana). Nesse momento fomos levantando para ficar em pé na roda. Guga tocando o pandeiro, todo o grupo cantou e acompanhou com as palmas e os passos do Samba de Coco, em três rodadas de entoação da música as crianças já estavam cantando o coro Cioba, Arabaiana, Cavala, Beiju-pirá e quase a música toda (B-4, I).

Fizemos os desenhos dos peixes, e conforme íamos desenhando íamos cantando e conversando um pouco sobre diversos assuntos, sobre os desenhos que faziam na escola, sobre como seria o fundo do mar, entre outras coisas (B-4, II).

Algumas expressões ou palavras que compunham o universo das músicas cantadas nos Sambas de Coco também somaram novos conhecimentos compartilhados com as crianças. A descrição a seguir é um exemplo das situações em que dialogávamos acerca do significado das expressões que cantávamos:

Então, eu cantei a música Jacá. Elas também acharam engraçada e repetiram várias vezes até acertarem a música. Perguntei se elas sabiam o que era um jacá e elas disseram que era uma árvore, uma fruta ou uma planta. Eu expliquei que era um cesto feito de um tipo de bambu e que geralmente as pessoas amarram nas laterais dos cavalos para carregar coisas. Quando todo o grupo já estava cantando a música Jacá, elas pediram para cantar a música Chinela Baixa (B-2, XIX).

Nas culturas populares, as danças como lugares de memória carregam uma infinidade de expressões e temáticas próprias do contexto em que estão situadas. Expressam os sentidos atribuídos pelas comunidades praticantes das danças às relações entre as pessoas e entre estas e o mundo. Para um olhar curioso, como geralmente têm as crianças, as danças podem mostrar um caminho lúdico de apreensão da realidade, de reconhecimento da história e de reflexão sobre as relações que construímos com nossos semelhantes e todos os seres.

6.2.2.3 (Categoria C) Compondo e cantando nossos versos - Dança como prática de liberdade e reconhecimento

As interpretações geradoras desta categoria referem-se às que demonstram educandas/educandos e educadora/educador como sujeitos da construção da práxis pedagógica. Como sujeitos do processo, as pessoas envolvidas na vivência das danças realizam o movimento de reflexão sobre a ação, sobre si mesmas e sobre a dinâmica das relações estabelecidas no processo de educar e educar-se. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia e do reconhecimento de si são processos fundamentais na construção de relações dialógicas e amorosas.

Na perspectiva dessa construção, esta categoria representa também a consideração dos sentimentos que vieram à baila nos diálogos gerados nas vivências das danças. Tal consideração se apoia no entendimento dessas vivências como algo que vai além das explicações da razão ou da racionalidade que, em um pólo da inteligência humana que visa a complexidade, tem “[...] em conta a sensibilidade, o sentimento, o desejo, o amor, a beleza, o encantamento. Não basta saber fazer e saber dizer, é preciso também saber viver”(SÉRGIO, 2009, p.46).

Esta categoria é proposta a partir dos momentos em que, na vivência das danças, as pessoas sugerem, escolhem, decidem, organizam, ensinam, protagonizam, expõem o que sentem e refletem sobre a relação com as outras pessoas. Compondo esse cenário, durante os encontros, as crianças propuseram diálogos acerca do medo, da relação com a morte, da saudade e do amor.

Considerar as emoções e os sentimentos, os sonhos e os desejos é parte de uma educação para a autonomia e de educar-se para o cuidado com as relações. Pois os sentimentos também se manifestam na relação eu-tu, se dão na relação com os nossos semelhantes. A educação que propaga, direta ou indiretamente que o que eu sinto só diz respeito a mim, que não pode ser problematizado ou compartilhado, que não é assunto de interesse de outras pessoas, também diz que o que a outra pessoa sente só diz respeito a ela. Assim, somos pessoas educadas para fugir do compromisso com o que sentimos e com o que a outra sente. Uma educação para a autonomia exige assumirmos o compromisso e a responsabilidade por nossos sentimentos e ações. Necessita que nos eduquemos para o cuidado com as relações. As unidades de significado apresentadas nesta categoria fazem referência também às maneiras de nos relacionarmos com as outras pessoas e às reflexões sobre as relações.

A denominação desta categoria ocorreu a partir de uma situação sucedida na inserção no Brasil que demonstra a iniciativa das crianças para compor uma música a ser cantada na ocasião da festa junina da escola. Parte do processo no qual elas decidiram e iniciaram a composição está registrada no trecho a seguir:

Daniel falou que tínhamos que cantar a música da fogueira, eu perguntei qual era música da fogueira. Todos pensaram por alguns segundos e disseram que não tinha música que falava de fogueira, começamos rir. Bia disse: - Então vamos fazer uma! E todos concordaram com ela. Daniel disse que sabia uma palavra que rimava com fogueira, IsaRose também disse que sabia. Então Bia pediu para esperarem um pouco porque ela ia pegar caderno e caneta para anotar as rimas. Eu e Deca ficamos apenas observando. Ela

voltou para a roda e sugeriu ao grupo que fossem falando todas as palavras que rimavam com fogueira e foi escrevendo o que sugeriam: braseira, brasileira, cachoeira, mangueira, festeira, beijoqueira, palmeira, aroeira, laranjeira... Em alguns momentos surgiam algumas palavras que os deixavam em dúvida se rimavam ou não. Eu e Deca tentamos interferir o menos possível nas sugestões de palavras e na resolução das dúvidas sobre as rimas. Depois de fazer uma lista de palavras que rimavam com fogueira, as crianças começaram a construção dos versos. Sempre que alguma das crianças sugeria um verso, as outras diziam se achavam bom e caso não gostassem iam sugerindo mudanças nas frases e palavras. As crianças criaram três estrofes e um refrão para a música que intitularam Na noite de São João. Combinamos que Bia guardaria a letra da música para tentarmos cantar junto com o toque dos instrumentos no nosso próximo encontro (C-7, X).

Nas notas registradas no diário de campo desse encontro, exponho a reflexão realizada por mim logo após aquele momento e que na análise dos dados representa a congruência pretendida na proposição desta categoria:

Considerarei esse encontro muito importante porque me possibilitou muitas reflexões e aprendizagens com as crianças, especialmente por dois motivos. Primeiro porque conversamos sobre situações muito importantes como respeitar e ser respeitada/o no convívio com nossos semelhantes, cuja conversa tomou vários rumos, inclusive sobre sexualidade. Outro motivo que me leva a destacar esse encontro foi a iniciativa do grupo de fazer uma música, pois no exato momento em que uma das crianças (Bia) falou: - Então vamos fazer uma música! Eu me lembrei do dia em que elas olhavam para mim e diziam: - A gente não sabe cantar! Além disso, esse momento ocorreu de forma muito espontânea e todo o processo de construção da música foi guiado por elas mesmas, as crianças tomaram a frente da atividade e fazer uma música parecia-lhes algo corriqueiro (C-8, X).

Nessa reflexão, pude identificar na atitude das crianças parte do processo de nosso convívio que delimitei poeticamente entre: o dia que não sabíamos cantar ao dia em que fizemos nossa própria música. Para além da composição musical, que é em si uma realização bastante complexa, essa situação demonstrou também a liberdade das crianças para dialogar no grupo. Também em outras ocasiões as crianças manifestaram suas composições e interesse em compor:

Perguntamos qual música elas gostariam de cantar e Maria Joaquina perguntou se poderia cantar a música que ela fez; eu disse que sim e que poderíamos cantá-la ao ritmo do Samba de Coco para ser acompanhada pelos nossos instrumentos. Então perguntei se ela lembrava qual era o ritmo e tentou tocar o mesmo com as baquetas na caixa do divino²¹, como ela não lembrava o ritmo sugeri que tocássemos primeiro com as palmas das mãos,

²¹ A caixa do divino é um tambor utilizado nas festas das culturas populares brasileiras tais como a Folia de Reis e as Festas do Divino Espírito Santo.

sem instrumento. Ao batermos as palmas começamos também a fazer a marcação da dança com os pés, como de costume. Maria Joaquina disse que havia lembrado e retornou para as batidas na caixa. Começamos então a cantar a música Linda flor que ela inventou, tentando aprender com ela e enquanto ela cantava, nós repetíamos o refrão (C-1, XXIX).

Vanessa nos interrompeu e disse que poderíamos montar uma banda e fazer apresentações para o público. Guga e eu dissemos que sim, que isso era uma possibilidade. Guga perguntou quais músicas poderíamos tocar. Elas listaram cinco músicas contando com uma que a Vanessa disse que poderíamos inventar. Então Guga disse que essa seria a nossa tarefa da semana para o próximo encontro: pensar uma música para fazermos juntos (C-8, III).

Nos próximos excertos podemos observar a independência das crianças para a ação e a descoberta:

Ficamos até o horário de ir embora tentando colocar a letra da música dentro do ritmo do Samba de Coco, eu ou Bia tocava o tambor enquanto todo o grupo acompanhava com as palmas e cantava. Esse processo foi muito interessante porque no decorrer dele as crianças foram percebendo que podiam trocar algumas palavras para que coubessem melhor na métrica do verso proposto. Elas foram percebendo também como deviam dar mais ou menos ênfase à entonação de cada sílaba para transformar os versos em música (C-3, XIV).

Bia pediu para eu não me esquecer de dizer, no dia da apresentação, o que era o Samba de Coco e que essa dança é comum nas festas juninas do nordeste porque senão as pessoas não iam entender e achar que não tínhamos nada a ver com a festa. Eu disse para ela que não me esqueceria de explicar (C-4, XIV).

Nesse último trecho, Bia pede para eu não me esquecer de contextualizar a dança no dia da apresentação do grupo na festa junina da escola. Essa preocupação com o contexto já havia sido exposta por ela na ocasião em que levei a proposta de apresentação para o grupo. Descrito no trecho a seguir, o momento também revela as escolhas feitas e decisões tomadas pelo grupo acerca do repertório para a festa:

Eu disse: - Tenho então uma proposta para fazer, quero saber se vocês querem fazer uma apresentação da nossa dança na festa junina da escola. As crianças presentes disseram que sim, então perguntei quais músicas cantaríamos. Elas disseram que precisavam ser músicas de festa junina. Eu perguntei se a gente conhecia algum Samba de Coco que falava de festa junina, disseram que não. Eu disse que na região nordeste do Brasil o Samba de Coco é cantado e dançado nas festas juninas. E perguntei o que se comemora nas festas juninas. Elas disseram que se comemoram a fogueira e os santos como São João. Eu perguntei se eles não se lembravam de alguma música que fala de Santo Antônio e, lembrando imediatamente, começaram cantar: - Foi na noite de Santo Antônio... Perguntei se esse era um santo comemorado na festa junina e disseram que sim. Então Bia falou: - Já temos

uma música para o repertório (C-6, X).

As crianças haviam aprendido há pouco tempo o que era um repertório, como exposto no trecho a seguir, que expõe também a organização e diálogo gerado nesse processo:

Guga perguntou se elas sabiam o que era um repertório. Elas começaram a tentar adivinhar e falaram muitas coisas: uma árvore, uma roupa, uma música, um instrumento e um trabalho. Eu perguntei se elas nunca tinham escutado essa palavra, elas disseram que não. Guga disse que um repertório era um conjunto de músicas escolhidas para serem tocadas, por exemplo, por um grupo em uma apresentação artística, um show. Ele disse: - Se a gente escolhe e faz uma lista das músicas que a gente pretende tocar e cantar aqui hoje, a gente tem um repertório. Lucas disse:- A gente tem um repertório? Guga respondeu: - Sim, a gente tem, mas seria legal se a gente colocasse esse repertório no papel, escrevendo uma lista. O que vocês acham? Bia correu até a bolsa dela, pegou papel e lápis e disse: - Eu posso escrever! Daniel disse: - Não, eu quero escrever! E correu para buscar papel e lápis em sua bolsa também. Eu disse: - Todo mundo pode escrever se quiser, pode pegar um papel e cada pessoa vai ter o nosso repertório anotado no caderno. As demais crianças disseram que não queriam escrever. Guga perguntou: - E então? Quais são as músicas que vocês acham que devem entrar no nosso repertório? As crianças começaram a falar o nome de várias músicas, todas ao mesmo tempo. Guga falou: - Peraí, vamos com calma, vamos falar uma música de cada vez senão Bia e Daniel não conseguem escrever e ninguém se entende. As crianças foram falando as músicas bem devagar: Coqueiro, Tatu, Areia, Arabaiana e Arco-íris. Bia perguntou: - Quantas músicas vamos escolher? Eu disse: - Não sei, podemos decidir. Quantas músicas vocês acham que poderíamos cantar, por exemplo, se a gente fizesse uma apresentação na escola igual aquela do ano passado? Daniel disse: - Umas dez músicas. Inaê falou: - Tá louco? É muita música. Eu perguntei: - Quantas músicas já temos escritas? Bia respondeu: - Tem cinco. Guga disse: - O que vocês acham de pensarmos em mais três? Aí ficamos com...? Inaê e Bia responderam: - Oito. Lucas e IsaRose concordaram dizendo que estava bom e as demais crianças não responderam nada. Eu disse: - Então vamos pensar. Qual música ainda não colocamos aí? IsaRose falou: - A da cachoeira. Eu disse: - Mas a da cachoeira não é Samba de Coco, é no ritmo do Cacuriá, lembra? Daniel disse: - O Jabuti. Eu disse: - O Jabuti também é um Cacuriá, mas nós já conseguimos tocar uma vez no ritmo de Samba de Coco, lembram? Bia disse: - Vamos colocar. E todas as crianças concordaram. Eu perguntei: - Vocês não se lembram de nenhuma outra música que fala de peixes ou de plantas? Rodrigo disse: - Tem aquela da bananeira. Eu perguntei qual era e Amanda respondeu: - Aquele que a gente vai falando o nome das frutas. Eu disse que sabia e perguntei se elas lembravam, disse que a música chama Pomar, e continuei: - E uma música que a gente costuma cantar para ir embora, vocês lembram? Daniel e Lucas lembraram que era a música Sele o cavalo. Bia disse que já tínhamos oito músicas e Guga pediu a ela para ler o repertório para a gente. Daniel gritou: - Peraí, eu não terminei de escrever ainda. Eu disse que não tinha problema, que Daniel podia continuar escrevendo enquanto Bia fazia a leitura. E Bia leu:- Coqueiro, Tatu, Areia, Arabaiana, Arco-íris, Jabuti, Pomar e Sele o cavalo. Guga disse: - Então, vamos tentar tocar o nosso repertório? As crianças aceitaram e o Daniel desistiu de terminar de escrever o repertório dele. Dissemos que ele podia terminar que a gente esperava, mas as crianças

foram escolhendo seus instrumentos e ele também quis participar, deixando o papel e o lápis de lado. Formamos uma roda e deixamos a folha do repertório, escrita pela Bia no centro da roda. Cantamos todo o repertório escolhido e a roda estava bem animada. Guga convidou as crianças para tocar mais uma vez, elas aceitaram e reiniciamos o repertório (C-2, VIII).

Guga e eu ficamos muito contentes com o encontro desse dia e consideramos que a ação de escrever o repertório era um estímulo para as crianças perceberem quantas músicas elas conheciam e como podem organizar uma apresentação. Consideramos relevante também que esse foi um momento de decidir e organizar situações conjuntamente.

Na situação relatada a seguir, tivemos uma conversa na qual é possível observar referências à constituição da coletividade e à afirmação da identidade do grupo, que propôs a reflexão de todas as crianças, diretamente relacionada ao questionamento de uma delas sobre sermos ou não um grupo:

Vanessa chegou logo depois e antes de nos cumprimentar foi dizendo que tinha uma coisa muito importante para resolver com a gente e disse:- Eu quero saber se a gente é ou não é um grupo? Ficamos olhando para ela sem saber o que responder e eu pedi que ela explicasse melhor a pergunta. Ela contou que foi conversar com a Fernanda (diretora da escola em exercício) e que ela lhe perguntou se nós íamos mesmo fazer uma apresentação na festa junina da escola e ela respondeu que não sabia, que tinha que perguntar para mim. Disse que a Fernanda perguntou para ela por que ela tinha que perguntar para mim se nós éramos um grupo. E também perguntou se nós éramos ou não um grupo. Então, por isso ela estava fazendo essa pergunta para a gente. Todas as crianças ficaram me olhando esperando que eu respondesse para a Vanessa. Eu disse que não sabia e perguntei o que a turma achava. Daniel foi o primeiro a dizer: - Claro que nós somos um grupo! Bia disse que também achava isso e eu perguntei:- Por que vocês acham que somos um grupo? Daniel disse que era porque fazíamos e decidíamos tudo juntos, disse que se cada um fizesse o que quisesse, cada um no seu canto, não seríamos um grupo. Todas foram concordando com ele. Então, eu perguntei se éramos um grupo e todas as crianças disseram que sim (C-1, XII).

A sugestão realizada por uma das crianças, descrita adiante, denota uma forma de organização do grupo e um momento no qual as crianças se reconhecem como um grupo:

Assim que voltamos ao pátio interno, sempre cantando, e a música parou, Bianca disse: - Podíamos fazer uma camiseta pra gente! E todas as crianças se aproximaram dela e disseram que sim. Ela me perguntou se podíamos e eu disse que sim, que era uma ótima ideia. Eu perguntei: - Mas o que estaria estampado nessa camiseta? Ela disse: - O nome do nosso grupo! Eu disse: - Que lindo! Mas como é o nome do nosso grupo? O Lucas disse: - Turma do Samba de Coco, ou melhor, Turma do Sambinha (C-6, XIX).

Essa situação gerou um longo diálogo entre as crianças no qual elas tentaram decidir qual o nome do grupo, como poderiam fazer as camisetas e o que poderia estar desenhado

nelas. No trecho a seguir há o relato das reflexões e do que senti após esse momento. Nesse relato destaco o cuidado em não realizar pelas crianças, mas incentivá-las a realizar suas propostas, que permeou todos os nossos encontros:

Nesse dia as crianças demonstraram muito envolvimento com a roda de Samba de Coco e eu fiquei surpresa e muito contente ao perceber que elas estavam conduzindo a roda sem minha intervenção, com o toque dos instrumentos, canto e dança. Ao realizarmos o cortejo sugerido pelo Lucas, elas ficaram também muito felizes e animadas e acredito que esse momento foi muito motivador para todo o grupo ao ponto de uma das crianças sugerir que fizéssemos camisetas nos identificando como um grupo. Tal sugestão me provocou imensa alegria e precisei me conter para não tomar a iniciativa de definir o andamento da proposta no lugar delas. Sobre a confecção das camisetas, vou aguardar para que a ideia se fortaleça no grupo e as crianças demonstrem o que realmente desejam fazer. Considero que essa manifestação foi uma importante demonstração de que as crianças se reconhecem como um grupo e que esse reconhecimento está diretamente ligado ao fato de conseguirmos realizar algo juntas, ou seja, a própria dança (C-12, XIX).

O estímulo para a criação e para a participação ativa das crianças na condução dos encontros esteve presente nas vivências lúdicas e na escuta respeitosa às suas sugestões:

Ao final da rodada sugeri que fizéssemos mais uma vez, mas que dessa vez o som inventado fosse seguido de uma careta que depois tínhamos que imitar. Assim fizemos. Depois da rodada, perguntei como poderíamos brincar mais e se alguém tinha alguma ideia. Bia sugeriu que fizéssemos um som e a pessoa seguinte teria que repetir o som e criar outro e assim sucessivamente. Daniel sugeriu que alguém saísse da roda e escondesse o rosto enquanto alguém na roda tocava um instrumento e quem saiu deveria voltar e adivinhar quem havia tocado e qual instrumento era (como fizemos uma vez no ano passado com os olhos vendados). Vanessa sugeriu a brincadeira onde cada toque diferente do tambor significaria um gesto e todas as pessoas tinham que responder ao som com o gesto combinado sem errar. Lucas sugeriu a brincadeira da estátua mais uma vez (C-4, IX).

Lucas perguntou se podíamos tocar. Eu disse que não sabia se todas as pessoas queriam e perguntei: - O que vamos fazer agora? Eles gritaram juntos: - Tocar! Perguntei o que íamos tocar e se eles sabiam o nome do ritmo que tocamos nos encontros anteriores, perguntei se era funk, forró, ou o que era. Daniel disse que era Samba de Coco. Perguntei quem lembrava o ritmo do Samba de Coco. Inaê e Vanessa disseram que se lembravam de duas músicas: Coqueiro e Tatu. Guga sugeriu que fizéssemos o ritmo do Samba de Coco com as palmas das mãos, todos bateram palma e ao contar 1, 2, 3, 4, Guga encerrava a palma e todos acompanhavam. As batidas de palmas, encerradas juntas pela contagem, acabou virando uma brincadeira. Lucas sugeriu: - Vamos fazer com o pé também? Então, começamos a fazer as batidas com os pés e palmas das mãos (C-2, III).

A escuta às sugestões das crianças e a atenção às reações delas diante de cada vivência influenciaram diretamente o planejamento dos encontros. Nessas situações

buscávamos trazer para os encontros propostas de vivências e conteúdos que, na nossa leitura, eram estimulantes para o grupo:

As crianças gostaram muito da música Chinela Baixa, pois se empenharam para conseguir cantar, como em uma brincadeira de trava-línguas. Foi um momento muito divertido, toda vez que alguma pessoa entre nós errava, ríamos e começávamos de novo até acertar. Outro indicativo de que gostaram da música é que depois de conseguirmos cantar, elas só queriam cantar essa música e, entre uma música e outra, alguma das crianças puxava os versos dessa e voltava para a música da Chinela Baixa. Essa situação me despertou para a possibilidade de levar no próximo encontro a proposta de cantarmos outros Sambas de Coco que conheço e que fazem a mesma brincadeira com os versos e as palavras (C-3, XVIII).

Em um dos encontros, Lucas pediu para levar o violão e tocar alguma música conosco. O grupo aceitou a proposta:

Lucas trouxe o violão e tocou um pouco para a gente, sem realizar os acordes, apenas tocando a mão direita nas cordas. Conversamos por alguns minutos sobre o violão do Lucas e ele pediu para cantarmos a música Arabaiana (Noite de Santo Antônio); primeiro cantamos para lembrar a letra da música, depois acrescentamos as palmas e o som do violão do Lucas e todas as crianças cantaram bem forte (C-1, VI).

Nos trechos a seguir, as crianças sugerem vivências e estratégias de organização:

Lucas sugeriu que a gente inventasse um gesto para cada som diferente do tambor, por exemplo, uma batida no tambor significaria ter que mostrar a língua, duas batidas no tambor indicaria ter que levantar o braço e assim sucessivamente. Sentamos em roda no chão e brincamos um pouco, depois repetimos a brincadeira em pé para poder ampliar as possibilidades de movimentos (C-2, XI).

Perguntei ao grupo se podíamos tentar tocar, cantar e andar em círculos na nossa roda. As crianças disseram que sim e assim fizemos. Ficamos rodando e tocando por um tempo até que o Lucas sugeriu que a gente fizesse uma fila e saíssemos do pátio interno para o pátio externo tocando e cantando. Eu perguntei o que o grupo achava da ideia e todas as pessoas aceitaram. As crianças começaram a se organizar para ver quem ia à frente e quem iria depois e chegaram à conclusão de que o Lucas devia ir à frente porque ele tinha dado a ideia e ele que sabia onde queria ir. Elas decidiram também que a Bia, que estava com um tambor, devia ir logo atrás dele e a Amanda, que estava com outro tambor, deveria ir por último para ter som do tambor à frente e atrás do grupo. Eu fiquei apenas observando a organização do grupo e entrei no meio da fila para ir cantando também. Saímos pela porta do pátio cantando bem alto e quando voltamos estávamos muito contentes porque havíamos conseguido cantar, andar e tocar sem parar nem um minuto. A IsaRose pediu para irmos mais uma vez pois ela queria ir na frente guiando o grupo, eu sugeri a ela que fizesse um caminho diferente do Lucas, que fosse para outro lugar que ainda não havíamos passado. Saímos em cortejo pela área externa da escola, que fica entre as salas de aula e a quadra, tocamos e cantamos sem parar por um longo tempo (C-5, XIX).

Na inserção em Moçambique, não ocorreram muitos momentos em que as crianças sugeriram vivências e estratégias durante os encontros. Os diálogos com o grupo na escola moçambicana também foram escassos. No trecho a seguir, dirigindo-me às crianças, afirmo que elas poderiam me ensinar as danças de Moçambique e uma das crianças pergunta se eu ensinaria alguma dança brasileira para elas:

Eu expliquei que eu não conhecia as danças de Moçambique e que gostaria de aprender. Disse que elas podiam me ensinar muitas coisas porque elas são moçambicanas, e que provavelmente devem conhecer mais sobre o país delas que eu. Elas riram. Contei para elas que também não conheço todas as danças do Brasil, porque o país é muito grande, mas que muitas coisas que eu sei sobre o Brasil eu pude aprender conhecendo as danças brasileiras. Um dos meninos perguntou se eu iria ensinar uma dança brasileira para eles e eu disse que sim, se todas as pessoas quisessem (C-9, XXXI).

Ressalto que durante a inserção no contexto moçambicano repeti muitas vezes, em diferentes situações, essa fala, de que as crianças podem ensinar o que sabem. Nas conversas com as crianças durante os intervalos de aula, eu sempre pedia para que elas me ensinassem músicas, brincadeiras e palavras nas línguas maternas delas, como a changana. Nessas ocasiões, elas conversavam um pouco mais comigo e sempre achavam graça quando eu dizia que não sabia algo.

Figura 13 - Crianças e autora trocam conhecimentos sobre danças em Moçambique. Crianças ensinam dança moçambicana e autora ensina dança brasileira.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na inserção realizada no Brasil, muitas situações evidenciam momentos em que as crianças ensinam, para o grupo ou para outra pessoa, músicas, danças ou o toque dos instrumentos. No trecho a seguir, comento a situação na qual as crianças ensinam a dinâmica de uma vivência lúdica e os nomes dos instrumentos para as mães que, ao chegarem à escola para buscá-las, são convidadas e entram na brincadeira:

Considero que a participação das mães no final da brincadeira também foi muito positiva, pois todas as crianças pareceram muito empenhadas para ensiná-las sobre a brincadeira e se divertiram muito ao verem as mães tentando acertar o nome dos instrumentos, que elas também ensinaram às mães (C-7, IX).

No primeiro encontro realizado no Brasil, Lucas já havia demonstrado o interesse de ensinar músicas ao grupo:

Lucas pediu para nos ensinar uma música do Patati Patatá. Disse-nos que ele gostava muito e que esses são os palhaços que ele conhece da televisão. Ensinou-nos a música do chuveiro, sentamos no chão para ouvi-lo e cantamos junto com ele enquanto cantava e dançava em nossa frente. Batemos palmas ao final da apresentação (C-5, I).

Na descrição adiante, as crianças pedem para ler os livros de contos indígenas e eu sugiro que eles dialoguem sobre as estratégias para tal. Lucas se lembra de uma história que conhecia e conta para o grupo:

Eu disse que podiam ler se todas as pessoas aceitassem, mas que também seria legal eles contarem para a gente a história que já tinham lido, já que ambos haviam levado os livros para casa. Lucas disse que não lembrava a história que tinha lido desse livro, mas que lembrava outra de um índio que foi beber água na beira do rio e de repente escutou a voz de um sapo que disse para ele: - Cuidado, é aí que a onça bebe água! Lucas falou imitando uma voz bem grave e séria e todas as crianças, inclusive ele, riram muito. Ele disse que vai trazer esse livro com a história da onça no próximo encontro (C-3, VI).

Lucas repete a história e leva o livro na ocasião da visita de Lennon aos nossos encontros. Nota-se que, depois de contar a história, ele solicita a opinião das pessoas sobre a mesma:

Lucas pediu para contar a história do livro que trouxe, e, mostrando o livro para todas as pessoas na roda, perguntou se podia. Dissemos que sim e ele começou a contar a história do índio que foi beber água no rio e encontrou um sapo. Lucas disse: - Por exemplo, ele é o índio – apontando para Lennon – e eu sou o sapo. Nós demos risada e ele repetiu a mesma frase mais três vezes e continuou contando a história e fazendo os gestos de cada ação, como beber água no rio, imitou o sapo falando e no final ele perguntou se tínhamos gostado (C-2, XXV).

Durante a visita de Lennon, as crianças realizaram uma troca de conhecimentos e ensinaram algumas músicas e danças para ele:

Lennon nos contou uma história do sol e da lua e nos ensinou a canção que falava dessa história. As crianças ensinaram para ele o Toré que dançamos na semana anterior e disseram para ele que era uma dança dos índios Xucuru. Depois cantamos os Sambas de Coco Areia e Arco-íris. Lennon cantou e dançou com o grupo (C-5, XXV).

Na ocasião da apresentação do grupo na festa junina da escola, também se evidencia um momento no qual as crianças ensinam:

Cantamos a música Noite de Santo Antônio e ao final fomos aplaudidos. Perguntei para a plateia se conheciam todos os peixes que havíamos cantado, algumas responderam sim e a maioria respondeu não, então eu disse que as crianças iriam ensinar para eles os nomes cantados para que cantássemos juntos. Eu e as crianças falamos os nomes dos peixes bem devagar e a plateia ia repetindo. Então começamos a cantar a música novamente e todo o público cantou conosco (C-2, XV).

Figura 14 - Crianças vivenciam Samba de Coco e Toré no Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As situações nas quais ensinam e sugerem foram protagonizadas por diferentes crianças, às vezes partindo da minha solicitação para que o fizessem e outras por iniciativa delas próprias, como exposto adiante:

Lucas perguntou: - Podemos fazer igual aquele outro dia, de sair andando? Eu perguntei se era como no dia do cortejo e que poderíamos, se todas as pessoas aceitassem a proposta. E pedi para ele explicar para Inaê, Rodrigo, Maria Joaquina e Daniel, que não estavam no último encontro, o que era um cortejo e como foi que fizemos. Lucas começou a explicar a dinâmica do cortejo e disse: - Só que todo mundo tem que cantar, senão não dá certo - e completou: - Aí a gente escolhe quem vai na frente escolhendo o caminho,

mas pode ir todo mundo, só que um de cada vez (C-2, XX).

Durante a brincadeira chegaram três meninas, que aguardavam suas mães saírem da reunião com as professoras, ficaram olhando da porta do pátio e nós as convidamos para entrar na roda. Perguntei seus nomes, elas disseram e o Daniel pediu para que cada um de nós falasse os nossos nomes para elas. Apresentamo-nos e logo em seguida pegamos os outros instrumentos para fazer a roda de Samba de Coco. Cantamos algumas músicas do nosso repertório que as crianças foram tentando lembrar porque a Bia perdeu o papel onde tinha anotado o repertório. Enquanto cantávamos e dançávamos, as crianças do grupo foram ensinando as crianças que tinham acabado de chegar, foram mostrando as palmas e os passos da dança tranquilamente enquanto dançavam na roda, por vezes cantavam olhando para elas para que elas entendessem as palavras pronunciadas na canção (C-1, XI).

Na atitude de Daniel, registrada nesse trecho, podemos perceber o protagonismo de sua ação como reflexo da relação que se estabeleceu nos encontros. Ele se sente seguro para propor algo, pois sabe que será respeitado.

A iniciativa das crianças de chamarem para a roda as crianças que chegaram ao pátio e de ensinar a dança e a música para elas, acolhendo-as no grupo, demonstra a assunção da possibilidade de ensinar o que sabiam. Representa também a apreensão, pelas crianças, da dinâmica dos processos educativos desencadeados na roda de Samba de Coco, ou as maneiras de aprender e ensinar características das danças no contexto das culturas populares. O mesmo ocorreu outras vezes durante os encontros, como destacado a seguir:

No momento em que cantávamos a música do coqueiro, chegaram duas crianças e ficaram olhando; as próprias crianças do grupo foram convidando-as para entrar na roda. Eu e Guga cumprimentamos as crianças apenas com o olhar, sorriso e um gesto com a cabeça, não paramos a roda, continuamos tocando e cantando, as crianças foram explicando as palmas e o passo da dança para as que chegaram (C-2, XVIII).

No mesmo sentido, os excertos adiante registram momentos em que as crianças ensinam o que sabem sobre as danças para uma colega que visita o nosso encontro pela primeira vez:

Perguntei se ela sabia por que e para que estávamos reunidos ali e ela disse que mais ou menos, que achava que era para dançar as danças que ela viu na nossa apresentação uma vez na quadra da escola, depois perguntei se alguém poderia explicar para Kely o que fazíamos e quais eram as danças. Daniel disse que poderia falar e explicou que dançávamos e tocávamos o ritmo do Coco, uma dança lá de Pernambuco. Perguntei se ela queria participar da roda com a gente e ela disse que sim. Então perguntei se alguém poderia mostrar para ela qual era o ritmo do Samba de Coco, batido na palma da mão, Bia disse que podia fazer comigo. Fizemos as palmas e o movimento da dança com os pés durante um tempo (C-1, X).

Pedi à Bia que ensinasse Kely a fazer a batida do tambor e Kely foi um pouco resistente em ouvir as explicações de Bia. Enquanto eu conversava com as crianças que estavam com ganzás, escutei Kely dizer à Bia que ela já sabia tocar e não ouviu o que Bia tinha a dizer. Bia ficou um pouco contrariada e voltou para seu lugar na roda (C-3, X).

Nesta última situação, a atitude da colega de não ouvir o que Bia estava ensinando-lhe gerou posteriormente um longo diálogo no grupo sobre o que Bia sentiu diante da circunstância. Esse diálogo, relatado no trecho adiante, representou a problematização e o compartilhar dos sentimentos gerados. Mais além, o diálogo se estendeu para a reflexão sobre as relações que estabelecemos com as outras pessoas e sobre as atitudes que temos diante de relações que consideramos desrespeitosas ou ofensivas:

[...] perguntei à Bia por que ela estava brava, ela disse que era porque sua colega era muito mal-educada. Eu disse que percebi que ela tinha ficado irritada e perguntei por que, ela explicou que era porque sua amiga não deixou que ela a ensinasse e que como ela sabe tocar achou chato ter que ouvir a colega tocar errado sem nem deixá-la explicar como era. Bia disse ainda que estava chateada porque a colega sempre fala que não gosta dessas músicas que cantamos porque é uma bobeira. Bia disse que não achava isso. Perguntei a ela o que estava deixando-a irritada, se era a colega falar mal da música que ela gosta ou era o fato de ela não ter deixado ensinar a música. Bia disse que as duas coisas. Eu disse que as pessoas nem sempre gostam da mesma coisa, que não é porque a gente acha legal que outras pessoas também vão achar. Daniel e Bia concordaram e Bia disse que não se importava com isso, mas ficava irritada quando uma pessoa era mal-educada. Perguntei o que era ser uma pessoa mal-educada, Bia disse que era xingar os outros, responder para a professora, não ouvir o que as pessoas falam, não respeitar o que as pessoas querem fazer e o que gostam, como nossa música. Daniel concordou e disse que, para ele, é falta de educação quando as pessoas te xingam, te ofendem, e quando roubam as coisas dos outros. Daniel disse que tem um amigo que uma vez acusou-o de roubar os lápis dele e que ele nunca roubou nada de ninguém, por isso ele deu um chute no amigo e também que a sua avó disse que é falta de educação quando não respeitamos os mais velhos. Bia disse que na sua sala de aula as pessoas também roubam as coisas dos outros. Perguntei para a IsaRose o que ela achava e ela não quis responder, ficou envergonhada para falar e a Bia perguntou se podia dar uma ideia do que falar para ela. Bia sussurrou no ouvido de IsaRose mas ela não quis falar alto. Perguntei para Deca o que ela achava que era ser uma pessoa mal-educada, ela falou que achava falta de educação quando a gente invadia o espaço da outra pessoa e não respeitava o direito dela de querer, de fazer ou de ser o que e como ela quiser. Perguntei para o grupo: - E vocês acham que quando as pessoas são mal-educadas com a gente isso quer dizer que a gente também pode ser mal-educada com elas? As crianças disseram que sim, ficamos alguns segundos em silêncio e depois elas disseram que não. Daniel ficou na dúvida, coçou a cabeça e disse que agora não sabia responder. Eu perguntei: - Bater em uma pessoa não é uma atitude de violência que também ofende as pessoas? Permanecemos em silêncio e todas as pessoas se olhavam na roda. Perguntei ainda: - O que será que podemos fazer quando uma pessoa nos ofende ou nos desrespeita sem a

gente ter que fazer a mesma coisa? Tem outro jeito? A Bia disse que sim, e completou: - Nessa hora temos que tomar uma atitude e dizer para a pessoa que não gostamos daquilo e que ela não deve nunca mais fazer isso (C-4, X).

Figura 15 - Crianças trocam conhecimentos sobre toque do pandeiro no Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os trechos apresentados adiante também se referem a situações nas quais as crianças sugerem estratégias e decidem o que fazer em grupo:

As crianças citaram várias músicas que queriam apresentar, mas fomos avisadas de que teríamos pouco tempo para a apresentação, então era necessário reduzir as propostas. Daniel sugeriu que fizéssemos uma votação para escolher as músicas e eu perguntei se existia outra forma de decidirmos. As crianças pensaram um pouco e como não conseguiram propor nenhuma outra maneira, Daniel insistia que deveríamos votar. Inaê disse que podíamos escrever as músicas que cada pessoa queria e depois olhando todas elas a gente podia tentar tirar a que queríamos menos, explicou ainda que acha que isso daria certo porque pode ser que a música que alguém escolheu outra pessoa também goste e queira deixar na lista. Daniel disse que tudo bem se fizéssemos assim, mas que achava mais fácil votar (C-1, XIV).

Nesse dia observei que o grupo conversou com mais autonomia para resolver os impasses que surgiam durante suas discussões e eu quase não interfeirei nas conversas entre eles, fazendo um esforço para não emitir minhas opiniões antes que eles dialogassem, correndo o risco de influenciar ou estragar o desenvolvimento das reflexões que foram fazendo ao longo do encontro de hoje (C-5, XIV).

O espaço construído na vivência das danças nos possibilitou dialogar sobre as estratégias utilizadas para o convívio em grupo. Ainda a respeito das tomadas de decisões no grupo, as situações destacadas nos excertos adiante revelam a presença de reflexões e discussões propostas pelas crianças:

As crianças não queriam parar de brincar e eu sugeri que fizéssemos apenas mais duas vezes para que desse tempo de fazermos uma roda de Samba de Coco e todas as pessoas tocarem um pouco. Ao terminarmos as duas vezes combinadas, Daniel começou a reclamar dizendo que queria brincar mais. Eu falei para ele que tínhamos combinado isso e que na hora de combinarmos ele aceitou. Inaê disse: - É, Daniel, você tem que saber cumprir o combinado. Ele disse: - Tá bom, vai, tá bom (C-5, VII).

Lucas e Daniel disseram quase ao mesmo tempo: - Eu quero ler! Ambos sugeriram que cada pessoa fizesse a leitura de um trecho e se ofereceram para começar a leitura, os dois começaram a discutir para decidir quem deveria começar. Mostrei dois livros para a turma – o que já havíamos folheado, Contos indígenas brasileiros, e outro, intitulado A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor - e pedi para que escolhessem. Todas as crianças escolheram o segundo livro que abrimos, lemos os títulos das histórias e elas escolheram a história A estrela das águas para ler (C-6, V).

Eu disse que eram brincadeiras muito legais, mas eram muitas brincadeiras para apenas um encontro, então perguntei como íamos fazer para escolher a brincadeira. Bia sugeriu que votássemos e eu pedi que ela explicasse como fazer isso. Ela disse que ia citar a brincadeira e quem quisesse aquela brincadeira deveria levantar a mão, depois a brincadeira mais votada seria a escolhida. Perguntei se todas as crianças concordavam com esse jeito de decidir ou se alguém tinha alguma outra ideia e elas disseram que queriam votar. Votamos e a maioria do grupo escolheu a brincadeira do Daniel (C-5, IX).

Neste último trecho, eu questiono a maneira de decidir as brincadeiras por meio de votação e pergunto se alguém teria alguma outra forma de decidir. Fiz essa pergunta em outros encontros também e compreendo que algumas crianças refletiram sobre isso, pois, passados sete encontros desde esse primeiro questionamento, elas realizaram uma reflexão e propuseram o diálogo sobre as possíveis maneiras de decidir algo em grupo:

Perguntei ao Daniel por que ele sempre queria votar, ele respondeu que era melhor votar para não ter briga quando as pessoas querem coisas diferentes. Eu perguntei ao grupo se votar para escolher as coisas em um grupo era uma boa atitude. A Bia disse que votar não era melhor que conversar porque quando a gente vota, sempre alguém vai ficar triste. Perguntei: - Como assim? Ela disse que sempre uma parte do grupo fica feliz porque votou em alguma coisa que ganha a votação e outras pessoas que perdem na votação ficam tristes, então sempre alguém vai ficar triste e vai ter que fazer algo que não quer. Perguntei para o grupo se tinham entendido o que a Bia explicou e disseram que sim, Bianca e IsaRose disseram que concordavam com ela (C-

2, XVI).

Durante a conversa de hoje fiquei particularmente impressionada com a argumentação da Bia a respeito de votar não ser a melhor opção para decidir as coisas, pois ela falou de maneira muito clara e objetiva como usar a estratégia de votação pode mascarar uma atitude democrática, fazendo-nos pensar que a escolha da maioria é a mais justa para tomar decisões dentro de um grupo. Sua argumentação mostrou que votar pode ser uma forma de fazer escolhas, mas que nem sempre será a melhor forma para todas as pessoas envolvidas (C-3, XVI).

O trecho a seguir apresenta uma decisão do grupo que ocorreu no contexto da apresentação que fizemos na festa junina da escola:

Perguntei se elas tinham decorado a música Na noite de São João e apenas o Rodrigo havia decorado. Então eu perguntei se elas achavam que devíamos arriscar cantar sem sabermos a letra e elas disseram que não. Bia disse que achava que tínhamos que cantar outra que já estávamos acostumadas caso desse tempo, ou ficar com uma música a menos. Rodrigo ficou triste, mas eu tentei explicar para ele que precisávamos de todas as vozes cantando juntas na quadra, porque o espaço era muito grande e se uma pessoa não cantar vai fazer falta para a apresentação ficar bonita (C-1, XV).

Também acerca das vivências lúdicas realizadas nos encontros as crianças se articularam para sugerir estratégias e tomar decisões. O relato adiante denota um caráter de cooperação na vivência que contribuiu com a constituição dos nossos encontros como espaço de coletividade:

[...] observei que as crianças lembraram algumas brincadeiras que já havíamos vivenciado no ano passado e me surpreendi com o diálogo que estabeleceram tanto para ouvir as propostas das/os colegas quanto para decidir qual brincadeira faríamos. Durante a realização da brincadeira de repetir os sons criados por cada uma, elas se mantiveram muito atentas e envolvidas e a cada rodada era possível observar que o grupo apoiava quem não conseguia repetir o som e pediam para repetir até que o grupo todo conseguisse reproduzir o som junto. Quando uma das repetições estava muito difícil, ao conseguirmos fazê-lo havia sempre uma vibração coletiva e palmas para comemorar o acerto (C-6, IX).

No trecho a seguir, relato quando propus uma regra para a brincadeira a ser realizada e as crianças aceitaram. No entanto, considere importante dialogar com elas sobre os motivos de tal proposta, pois explicar para as crianças os motivos pelos quais fazemos ou deixamos de fazer algo é uma atitude de respeito com elas e pode dar subsídios para que estas analisem criticamente as regras e normas que nos são impostas no cotidiano das nossas relações em sociedade:

Eu falei que para brincarmos eu gostaria de propor uma regra que era que as estátuas não podiam se jogar no chão ou ficar deitadas, elas aceitaram.

Perguntei se eles sabiam por que eu estava propondo isso. Bia disse que era para não sujar a roupa. Daniel disse que era para não nos machucarmos e Bia disse também que era para não ficarmos doentes porque o chão estava muito frio (o dia estava bem frio). Eu confirmei que era por todas essas situações (C-2, X).

A situação descrita adiante exemplifica uma das posturas que permeou nossos encontros, através da qual buscamos incentivar as crianças para assumirem o protagonismo das vivências, na condução das atividades e na resolução de problemas ou busca de estratégias para a realização das brincadeiras:

Ao terminar o alongamento, Lucas perguntou: - Vamos brincar de estátua? E todas as crianças começaram a pedir o mesmo. Eu disse para a turma: - Nós podemos brincar, mas quem vai tocar e parar a música pra gente fazer a estátua? Daniel respondeu: - O Guga! Eu disse: - Guga, você pode tocar pra gente? Ele respondeu que sim, mas que só ele tocava sempre e sugeri que mais alguém tocasse junto com ele. Eu disse: - E se todo mundo tocar junto? Lucas disse: - Isso! Eu falei para todo o grupo: - Então vamos fazer a brincadeira da estátua que toca e dança, certo? Todo mundo tem que dançar e tocar o instrumento, mas acho que temos um problema. Daniel e Rodrigo perguntaram: - Qual? O que foi? E eu expliquei que se todas as pessoas estivessem tocando como íamos conseguir parar de tocar todas juntas para fazer a estátua? Inaê disse: - É só prestar atenção, quando um parar todos param. Guga sugeriu: - Vamos fazer um teste, então? As crianças aceitaram e Guga pediu para cada pessoa pegar seu instrumento e formarmos uma roda. Tocamos um pouco e ao sinal de uma batida mais forte no pandeiro, realizada pelo Guga, todas as crianças paravam de tocar ao mesmo tempo. Fizemos isso três vezes, as crianças acharam muito engraçado e riam sem parar cada vez que paravam de tocar. Eu disse: - Vamos lá, então já tá valendo a estátua, mas todo mundo tem que dançar. Saímos dançando e tocando pelo pátio externo com os instrumentos nas mãos. Daniel gritou: - Vamos lá pessoal, todo mundo se mexendo! Brincamos um pouco e a cada vez que parávamos para fazer a estátua as crianças se divertiam muito fazendo poses inusitadas e competindo para ver qual estátua se mexia por último. Vanessa não quis pegar nenhum instrumento e disse que precisava ficar com as mãos livres para tocar a cadeira de rodas (C-2, VI).

Nota-se que ao final desse trecho há uma indicação de Vanessa acerca de sua participação na atividade. Durante os encontros, a presença das crianças com deficiências físicas ou cognitivas também nos permitiu aprender com elas sobre as suas possibilidades de realizar as vivências propostas. Solicitávamos a elas que nos ensinassem ou pensassem conosco em estratégias para a participação nas atividades realizadas no grupo. Sempre que possível, estimulávamos a independência e autonomia das crianças, com ou sem deficiências, nesse processo:

Continuamos montando o mapa no chão do pátio e Vanessa preferiu não descer da cadeira de rodas para sentar conosco no chão. Então perguntei para

ela de que forma ela poderia nos ajudar a montar o mapa e ela disse que ia ficar olhando de cima para ver se estava certo (C-4, VII).

Enquanto a IsaRose me mostrava os desenhos que havia feito na escola, Guga fazia alguns movimentos da Capoeira Angola, brincando com Daniel. Daniel começou a se interessar pelos movimentos do Guga e no momento em que ele fazia um Aú, Daniel disse: - Ei, eu consigo fazer isso! Guga disse: - Claro que consegue, só precisa treinar! E continuaram fazendo os movimentos. Guga fez uma parada de cabeça e nesse momento estavam chegando as outras crianças, Lucas, Amanda e Bia. Todas ficaram interessadas pelos movimentos e começaram imitar o Guga. Bia disse que poderia fazer a parada de cabeça e começou a tentar. Guga sugeriu que ela chegasse perto da parede para ter um apoio para as pernas inicialmente e depois aos poucos ir deixando o apoio. IsaRose também se interessou e nós duas nos juntamos ao grupo. Ficamos fazendo alguns movimentos e Guga estava bastante empolgado na brincadeira com Daniel, pois eu percebi (e depois ele confirmou) que ele visualizou uma oportunidade de atividade para Daniel, pois a Capoeira Angola explora muitos movimentos realizados no chão, os quais Daniel poderia fazer mesmo sem o movimento das pernas, apenas com a força dos braços (C-1, V).

Todas as crianças subiram para se reunir no pátio externo e Vanessa pediu para ir ao banheiro com a ajuda de Inaê. [...] Ouvimos a Vanessa chamar meu nome do banheiro e chegando lá ela me pediu para ajudá-la a sair da cadeira de rodas e sentar no vaso sanitário. A Inaê disse que não sabia por que ela estava pedindo ajuda se ela havia dito que queria me mostrar como ela conseguia fazer essa transferência sozinha. Então eu disse que gostaria de vê-la fazendo isso sozinha, e ela disse que podia me mostrar. Falei que tinha certeza que ela podia me mostrar porque eu já tinha visto várias pessoas da idade dela que usavam cadeiras de rodas fazendo essa transferência sozinha. Ela perguntou onde eu tinha visto essas pessoas e eu respondi que foi na piscina da academia onde eu dava aulas de natação para várias crianças que usavam cadeiras de rodas (C-1, IV).

No excerto a seguir, ainda no contexto brasileiro, uma das crianças com deficiência física, que faz uso de cadeira de rodas, nos ensina como proceder para auxiliá-la:

Vanessa também quis vestir a saia e perguntei a ela se precisava de ajuda e como seria a melhor forma de vestir. Ela foi nos orientando. Então eu e Inaê fizemos um apoio conjunto para que ela se levantasse da cadeira de rodas e vestisse a saia (C-5, III).

Embora tal situa o pareça simples, não   habitual que se recorra   experiência das pessoas com deficiências para ajudá-las quando precisam ou para pensar estratégias de adapta o às necessidades de suas condi es de existência.

As duas situa es descritas adiante se referem a atitudes de aten o e cuidado na rela o com as outras pessoas. Nesses casos, especificamente, esse cuidado está atrelado,

sobretudo, ao reconhecimento das diferenças entre as pessoas e o respeito à diversidade de maneiras de ser e estar ao mundo:

Eu pedi para Bia ter um pouco mais de calma e paciência porque todas as vezes ela dizia: - Eu sei onde encaixa essa peça, me deixa colocar. Eu disse a ela que precisava deixar um tempo maior para quem não sabia poder descobrir e que algumas pessoas demoravam mais e outras, como ela, demoravam menos para identificar os estados [brasileiros] e os encaixes da brincadeira. Ela disse: - Tá bom, eu vou tentar, mas eles são muito lentos. Bia realmente conseguiu controlar a ansiedade e deixar as demais pessoas brincarem também. Assim que terminamos de montar o mapa, identificamos que os índios Munduruku moram na região norte do país, nos estados do Pará, Mato Grosso e Amazonas (C-5, V).

Com o mapa quebra-cabeça espalhado no chão, fomos tentando achar os estados [brasileiros] indicados no livro. Lucas, Amanda e Bia tomaram conta da atividade, mas Bia era sempre mais rápida e não deixava espaço para a participação das outras pessoas. Daniel não chegou muito perto da brincadeira, manteve-se sentado um pouco mais afastado e sem interagir conosco. IsaRose também ficou um pouco longe até que eu percebi que elas estavam sem espaço para brincar e pedi para pensarmos em alguma forma de todas as pessoas participarem. Lucas disse: - Podemos ir pegando as peças e tentando colocar, um de cada vez. Eu disse que poderíamos tentar. As crianças foram se organizando para que uma pessoa de cada vez pegasse as peças e inicialmente a dinâmica funcionou, mas depois de duas rodadas algumas crianças tentavam passar na frente da outra para preencher o quebra-cabeça. Nesses momentos eu intervinha lembrando ao grupo que era preciso respeitar a vez das pessoas para que todas e todos pudessem participar (C-4, V).

A partir dessas situações, realizei a reflexão registrada no trecho adiante e considero que esta foi uma importante aprendizagem para mim enquanto educadora/educanda:

A atividade proposta com o mapa também apresentou alguma dificuldade de realização, mas considero ter sido uma importante aprendizagem para mim quanto a estar atenta ao interesse e participação das crianças, pois a partir dessa atividade comecei a pensar que é preciso estar atenta para considerar e respeitar a possibilidade de alguma criança não se interessar ou não se identificar com alguma atividade, ao mesmo tempo em que preciso garantir-lhe condições de participação, ou seja, devo estar mais atenta para compreender se elas não querem fazer ou se elas não estão encontrando possibilidade de fazer (C-8, V).

Semelhantes aprendizagens foram proporcionadas pelo convívio com as crianças com deficiências que, saliento, se estendem para pensarmos as relações com todas as pessoas, com e sem deficiências. A reflexão registrada nos diários e exposta a seguir se refere a uma situação relatada anteriormente na categoria B (Unidade 1 do diário de campo XXI), na qual Maria Joaquina tem a iniciativa de pegar o tambor e tocá-lo como nos exercícios que fazíamos

para aprender o ritmo do Samba de Coco. Ela realiza o toque pela primeira vez, depois de quase dois anos de frequência aos nossos encontros:

Nesse dia fiquei particularmente emocionada ao ver Maria Joaquina tocando o tambor, pois isso reforçou minhas crenças nos processos educativos gerados e na maneira de aprender e ensinar que tenho tentado priorizar nos nossos encontros, tão presentes nas práticas das culturas populares. Nesse momento ela me mostrou que aprendeu o toque do instrumento ao seu tempo e à sua maneira, à vontade para fazê-lo quando se sentiu inspirada para tal. Nesse processo, Maria Joaquina demonstrou que, embora estivesse sempre se movimentando pelo espaço, em uma atitude que eu chamo de dispersa, ela estava prestando atenção no que fazíamos e captando as nossas conversas e atividades, o que me levou a refletir sobre a possibilidade de ocorrência dessa situação na sala de aula, onde ela é considerada uma criança com dificuldade de aprendizagem ou que simplesmente não aprende. Entendo que a estrutura escolar não permite que ela aprenda ao seu tempo e à sua maneira, pois nessa estrutura ela deve seguir o tempo e os padrões de aprendizagem das demais pessoas de sua turma. Dessa forma, o parâmetro para identificar se ela aprende ou não é externo a ela, enquanto deveria ser pautado na sua individualidade (C-2, XXI).

No excerto abaixo é possível observar algumas referências feitas por uma das crianças quanto à afirmação individual das potencialidades e limitações:

Começamos batendo palmas e fazendo o passo no ritmo do Samba de Coco. Daniel disse: - Eu não consigo bater palma e bater o pé ao mesmo tempo. Eu disse que ele poderia escolher o que fazer e ele disse: - Igual à Vanessa que não pode bater os pés porque tá sentada na cadeira de rodas. Nós concordamos com ele, perguntamos à Vanessa se ela queria bater palmas e ela disse que sim. Daniel disse que ia bater um pouco os pés segurando no andador e depois ia bater palmas (C-1, IX).

O reconhecimento das condições de deficiência física e a abordagem do assunto na relação com as crianças são fundamentais para compreensão de tais condições por elas próprias e pelas pessoas ao seu entorno. Nesse sentido, a relação está pautada também na escuta respeitosa dos seus saberes de experiência. São as pessoas, com e sem deficiências, que podem nos dizer (e dizem) quais as melhores estratégias e adaptações para sua participação nas mais diversas atividades. Em um dos encontros, realizado nas últimas semanas do semestre, falamos um pouco sobre as diferenças que nos constituem e as crianças ganharam camisetas diferentes para simbolizar essa diversidade:

Peguei a nossa caixa de chita, disse que queria entregar um presente para elas que havia sido feito pelo Guga, mas que antes eu queria saber se elas eram todas iguais e elas disseram que não. Eu perguntei o que havia de diferente entre elas e elas começaram a apontar muitas diferenças como cor do cabelo, cor da pele, formato do olho, altura, gênero, voz. Conversamos um pouco sobre como éramos todas as pessoas diferentes umas das outras e eu disse que por isso mesmo os presentes delas eram todos diferentes. Que

eu havia escolhido uma cor para cada pessoa, pensando na cor que mais combinaria com aquela pessoa (C-2, XXVIII).

Ainda acerca da afirmação das potencialidades individuais, em uma situação, tive uma postura preconceituosa ao dizer que uma das crianças, que tem Síndrome de Down, poderia solicitar a ajuda da mãe para fazer a leitura do livro que estava levando emprestado. Imediatamente ela afirmou sua capacidade para fazê-lo sozinha e eu tentei me desculpar pela referência, dizendo que eu havia me esquecido disso, mas na verdade me senti muito envergonhada por ter demonstrado tal preconceito:

IsaRose pediu para levar o livro e eu perguntei se ela podia pedir para a mãe dela ler, ela respondeu que não, que ela podia ler sozinha. Eu então disse que era verdade, que eu havia me esquecido que ela sabia ler e que ela podia então ler para a mãe e depois nos contar (C-3, XXIV).

Nessa situação, reconheci minha possibilidade de agir de maneira condicionada pelas imagens que construímos socialmente a respeito dos diferentes modos de ser e estar no mundo como, por exemplo, as condições de deficiências e síndromes. Meu sentimento de vergonha, por ter cometido essa falta, se apresentou principalmente porque trabalho com pessoas com deficiências há pelo menos dez anos, sempre acreditando em suas capacidades de realização e tentando desconstruir posturas como a que reproduzi. Na elaboração desse sentimento, aprendi que para a construção de uma práxis dialógica que propõe a busca pelo ser mais não bastam a boa intenção e a fundamentação teórica sem a compreensão de que são necessários o reconhecimento e a superação dos nossos próprios condicionantes. É necessário nos darmos conta de que somos seres condicionados, mas também inconclusos, em constante transformação, o que nos permite superar estes condicionamentos como afirma Freire (1994).

No processo de reconhecimento das maneiras de ser e estar ao mundo, o olhar atento e respeitoso para o que as pessoas sentem é também uma valiosa atitude. A asserção a seguir denota essa consideração e o caráter de coletividade proposto na vivência das danças:

Vanessa disse ter vergonha de ficar em pé (com nosso apoio) para retirar a saia e tentou tirá-la sentada na cadeira de rodas, levantando levemente o tronco. Eu disse que ela não precisava ter vergonha de se levantar e que se nós todas poderíamos ser uma banda, como ela disse, nós tínhamos que estar dispostas a fazer as coisas juntas e nos ajudar sempre que precisássemos. Inaê e eu ajudamos Vanessa a tirar a saia (C-9, III).

As situações ressaltadas daqui em diante têm como elemento de confluência o cuidado com as relações que desenvolvemos com nossos semelhante e as reflexões sobre elas. Durante

a vivência das danças, nos deparamos com diversas maneiras de expressar nossos sentimentos e com diferentes manifestações de valores, normas e condutas no convívio. Sempre que possível, buscávamos problematizar essas expressões e refletir sobre elas, com o grupo.

No trecho adiante, o diálogo gerado desvelou a compreensão das crianças acerca das punições recebidas por comportamentos considerados inadequados. Nessa ocasião, perguntamos para as crianças o que aconteceria se não cuidássemos dos instrumentos e eles quebrassem e uma delas respondeu que a pessoa descuidada deveria ser castigada. Consideramos que tal compreensão da ação de punir nos é ensinada em diversos ambientes sociais, sendo muito presente no ambiente escolar, muitas vezes como a única maneira de resolver uma situação:

Enquanto o grupo cantava, fazendo o trupé e tocando algum instrumento, eu sentei no chão com o Daniel para acompanhá-lo no pandeiro e sugeri que ele experimentasse outras formas de segurar o pandeiro, pois ele estava deixando o instrumento cair no chão. Eu e o Guga chamamos a atenção dele algumas vezes, pedindo que ele tomasse cuidado, e ele parecia repetir a situação para chamar a nossa atenção. Quando chamei a atenção do Daniel mais uma vez, já um pouco zangada, Guga sugeriu que parássemos para conversar sobre isso. Sentamos todas e todos no chão, em uma roda, e conversamos sobre o cuidado que devemos ter com os instrumentos. Comecei a conversa perguntando se elas se lembravam que eu sempre peço que tomem cuidado para não quebrar os instrumentos e disse que todos os instrumentos devem ser tratados com carinho porque é com eles que nos divertimos e fazemos nossas brincadeiras. Depois perguntei diretamente para o Daniel o que aconteceria se quebrássemos os instrumentos, ao que as crianças foram respondendo, IsaRose disse: - Vai ter que pagar outro. Amanda disse: - Não teremos mais pandeiro. Lucas disse: - Vai ficar de castigo. Daniel disse: - Não sei. Depois de um tempo de conversa, na qual o Guga disse às crianças que todos os instrumentos devem ser tratados com respeito e cuidado, eu disse que seria muito chato se o pandeiro quebrassem porque era o único que tínhamos e era um instrumento importante para o Samba de Coco acontecer, então não conseguiríamos mais tocar. Eu expliquei que essa era a consequência, pois se isso acontecesse ninguém iria ficar de castigo nem ter que pagar outro, mas ficaríamos sem pandeiro e isso sim seria ruim para nós (C-6, I).

A partir desse diálogo, atentamos para a situação de as crianças apontarem imediatamente as punições “pagar outro” e “ficar de castigo” quando perguntamos o que poderia acontecer se o pandeiro quebrassem. Guga e eu comentamos que nos pareceu que essas atitudes de punições são as mais presentes para as crianças. Nesse dia identifiquei a importância de aprender com Guga que outras formas de falar com as crianças representam justamente a possibilidade de não reproduzir atitudes de ameaças, coerção e inevitáveis constrangimentos para quem é repreendido, pois essas atitudes estão muito presentes na

educação que, em geral, tivemos e temos em nosso convívio social, salvo em algumas raras exceções.

Os dois trechos destacados adiante têm como tema uma situação em que uma das crianças zombou das características físicas de uma colega e eu intervi ao perceber que a mesma não pode se defender. Na ocasião busquei estabelecer o diálogo com o grupo:

Maria Joaquina estava com uma blusa de pequenas alças que a todo o momento caíam, deixando seu peito à mostra, e Bia ficou o tempo todo avisando-a ou indo até ela para arrumar a blusa. Em um determinado momento, durante a roda de Samba de Coco, Bia disse: - Maria Joaquina, arruma a blusa, tá aparecendo seu peito. Ela arrumou e Bianca começou a zombar, dizendo: - Peito? Isso é um peito? Você acha que isso é peito? E apontando para Maria Joaquina começou a rir e debochar do corpo da colega. Maria Joaquina não respondeu e continuou dançando, mas a colega não parava de zombar. Nesse momento, eu pedi para que as crianças parassem de tocar e perguntei para a Bianca por que ela estava falando assim com a colega, ela continuou rindo e zombando e eu disse: - Bianca, você não sabe que a Maria Joaquina tem apenas nove anos e o corpo dela é diferente do seu, que já é uma mocinha de 12 anos? Todas as crianças ficaram sérias e eu estava um pouco brava, falando com a expressão muito séria também. Nesse momento, ela parou de rir e eu disse para todo o grupo: - Vocês sabem que nós temos um combinado aqui que todo mundo pode dizer o que quer fazer e o que não quer fazer, pode não tocar, não dançar, pode brincar, só não pode ofender ou maltratar as pessoas, porque isso eu não posso aceitar que aconteça. E falando diretamente para Bianca disse que esse tipo de brincadeira que diminui ou debocha da outra pessoa não é uma brincadeira engraçada e pedi para que ela não fizesse mais isso. Ela ficou um pouco nervosa e cruzou os braços. Perguntei se ela queria dizer algo sobre isso e ela disse que não. Perguntei se mais alguém gostaria de falar alguma coisa sobre o assunto e disseram que não, então eu perguntei se queriam tocar mais um pouco. As crianças disseram que sim e trocaram os instrumentos entre elas. Bianca permaneceu na roda, mas virou de costas para o centro e manteve os braços cruzados (C-2, XXII).

Pedi à Bianca que sentasse ao meu lado e falei baixo apenas para ela que ela podia ficar chateada comigo, mas eu precisava dizer isso para ela, pois a Maria Joaquina é uma menina que tem um atraso no desenvolvimento cognitivo e por isso ela ainda não aprendeu a ler, da mesma forma ela ainda não sabe se defender quando alguém zomba dela como ela havia feito. Ela me ouvia atentamente e Bia e IsaRose se aproximaram da gente. Eu disse: - Bianca, se você zombar da Bia ou da IsaRose elas vão saber se defender pois elas são mais velhas, assim como eu, se você zombar de mim eu vou me defender, mas a Maria Joaquina não sabe e por isso é minha obrigação falar isso para você. Do mesmo jeito eu faria com você se eu visse alguém te ofendendo e você não pudesse se defender. Se eu estiver sendo ofendida por alguém e não puder me defender, eu gostaria que alguém intercedesse por mim e não permitisse. Você entende? Ela manteve a cabeça baixa e começou a chorar. Eu disse que ela não precisava chorar porque eu tinha certeza que ela era uma menina linda e muito boa pessoa, mas que era necessário pensar nas brincadeiras que fazíamos, principalmente pensando se essa brincadeira pode magoar ou ofender a pessoa com a qual se brinca. Perguntei ainda se

ela se sentiria bem se eu ou qualquer outra pessoa começássemos a zombar das formas do corpo dela ou algo parecido e ela balançou a cabeça dizendo que não. Finalizando a conversa, disse que gostava muito dela, mas não gostava desse tipo de brincadeira e perguntei se ela queria me dizer alguma coisa sobre isso. Ela disse que não. Eu insisti dizendo que ela poderia falar o que estava sentindo e que eu iria ouvi-la assim como ela me ouviu. Ela disse que não queria dizer nada e eu agradei a ela por ter me escutado (C-3, XXII).

Nesse dia, as crianças permaneceram muito sérias e reflexivas no decorrer de todo o encontro. Na hora de nos despedirmos, Bia, percebendo que eu estava um pouco chateada, me deu um abraço e me ofereceu uma bala. Interpretei a atitude como maneira de dizer que me apoiava ou que tudo estava bem, pois:

Bia sempre teve atitudes de defender e cuidar das crianças com deficiências que fazem parte do grupo desde quando começou a participar dos nossos encontros, há dois anos (C-4, XXII).

Na ocasião da nossa confraternização de encerramento do ano, ao conversarmos sobre o que tínhamos gostado nos nossos encontros:

Bianca disse que se lembrava da nossa discussão, do dia em que eu briguei com ela. Ela disse que ficou com muita raiva, mas que depois passou e ela sentiu saudade. Eu perguntei se ela lembrava o motivo da nossa discussão e ela disse que sim. Eu disse que senti medo de que ela não quisesse mais voltar porque eu gostava muito dela e senti uma alegria enorme quando ela voltou a frequentar nossos encontros. Ela deu risada e disse que ficou sem aparecer por umas três semanas. Rimos juntas (C-3, XXX).

Nesse diálogo, resalto a importância de também falarmos o que nós, educadoras e educadores, sentimos quando nos empenhamos em uma relação dialógica, que se abre para o encontro amoroso com o outro. As crianças são frequentemente solicitadas a dizer o que pensam e o que sentem, enquanto as pessoas adultas muitas vezes não compartilham seus sentimentos. Essa também foi uma das aprendizagens que obtive, ensinada por outra criança na observação feita por ela:

Perguntei para cada uma das crianças o que elas tinham gostado mais dos nossos encontros e elas foram se lembrando das nossas brincadeiras e danças. Daniel disse que eu devia falar do que eu mais tinha gostado e perguntou por que eu não falava, só ficava perguntando para eles. Demos risadas e eu disse que não falava porque ninguém me perguntava e perguntei se ele queria saber. Ele então perguntou o que eu mais gostei dos nossos encontros e eu disse que gostei mais dos nossos cortejos pela escola (C-2, XXX).

Nos trechos a seguir, os diálogos acerca da relação com as outras pessoas se articularam em torno das reações ou respostas de agressividade ou violência que podemos ter ou vivenciar. Conversamos sobre situações muito importantes como respeitar e sermos respeitadas/os no convívio com nossos semelhantes. No primeiro excerto descrito, a temática da homoafetividade foi colocada em pauta pelas crianças em uma das nossas rodas de conversa:

Daniel falou para o grupo que o amigo dele ofendeu-o de outros jeitos também, e disse: - Ele veio com boiolicice e viadagem para cima de mim. Eu pedi para ele explicar melhor o que era boiolicice e ele respondeu que era coisa de bicha, de veado e que o amigo tentou beijá-lo na boca então ele perguntou se ele era veado e o amigo disse que sim, ele disse ao amigo que ele não era e que não gostava dessa brincadeira, que era para ele não fazer mais. Bia interrompeu perguntando: - Era isso que você queria contar pra professora em segredo? Ele disse:- Não, eu não tô nem aí para isso. Daniel disse que o amigo não parou com a brincadeira e então na hora do recreio ele foi e deu um chute bem no saco do garoto. Eu perguntei para eles o que significa ser bicha, boiola ou veado. Daniel respondeu que era a mesma coisa que homem gostar de homem e mulher gostar de mulher. Bia disse que mulher que gosta de mulher chama sapatão, não bicha. Perguntei se um homem não pode escolher gostar de quem ele quiser. Eles disseram que sim. Perguntei se uma mulher não pode escolher gostar de quem ela quiser. Eles disseram que sim. A Bia rapidamente aumentou o volume da voz e fez um longo discurso sobre isso, defendendo o direito das pessoas de serem homossexuais. Ao terminar ficamos em silêncio por alguns segundos, eu e Deca nos olhamos surpresas com a fundamentação e a seriedade do discurso de Bia. Eu sorri para Bia e disse que eu também acreditava no que ela estava falando, que devemos respeitar todas as pessoas e que era importante perceber que as pessoas são diferentes em seus gostos e suas escolhas, seja quando vão escolher a pessoa que querem namorar e casar, seja quando escolhem gostar ou não das músicas que a gente gosta. Eu disse ainda: - Quero pedir para vocês pensarem um pouco sobre ofender e bater nas pessoas, pois se a gente não gosta que façam com a gente por que faríamos isso com alguém? Perguntei se mais alguém queria falar algo sobre esse assunto e elas disseram que não (C-5, X).

As crianças compartilharam o que sentiam com o grupo e oportunizaram um diálogo sobre brigas entre colegas e familiares:

Bia e Bianca disseram que não estavam bem. Eu perguntei o que estava acontecendo e as duas estavam com expressões muito sérias. Elas disseram que tiveram uma “briga feia” que nem sabiam mais se eram amigas. Eu disse que era uma pena porque a amizade delas era muito bonita. Perguntei o que havia acontecido. Nesse momento todas as crianças se aproximaram interessadas na história das meninas e sentamos em círculo no chão. Eu perguntei: - Vocês querem falar sobre isso com todo o grupo? Elas disseram que sim e Bia disse que ia explicar o que houve. Bianca disse: - A gente brigou hoje e foi por causa dos outros. Bia disse: - Não é isso, é que nós somos melhores amigas e ela não gosta do meu namorado e eu não gosto do

namorado dela, aí eles começam a provocar a gente e a gente briga. Então eu perguntei se todas as pessoas ali na roda já tiveram uma briga com um amigo ou uma amiga. Todas responderam que sim e eu perguntei o que achavam disso. Daniel falou que quando a amizade é verdadeira a gente briga, mas depois passa e volta tudo ao normal. Maria Joaquina disse que brigava muito com a irmã dela porque a irmã batia nela. IsaRose disse que não pode brigar com os amigos, que isso é muito feio. Perguntei para Bia e Bianca se elas já tinham conversado com calma sobre a discussão que tiveram para que uma pudesse entender a outra e elas responderam que não. Bia disse que não dava para ter conversa e eu respondi que quando ficamos nervosas ou muito chateadas com alguém é mesmo muito difícil conversar, mas que era importante que elas conversassem depois quando estivessem mais calmas. E perguntei o que achavam. As duas fizeram apenas um gesto com os ombros e Bia disse que poderia ser. Conversamos mais um pouco sobre brigar com os amigos e as crianças relataram também algumas brigas com as/os primas/os, irmãs e irmãos. Eu perguntei se achavam chato brigar e todas responderam que sim, que achavam mais legal não brigar e Daniel falou que tem algumas vezes que tem que brigar. Eu disse que podia ser verdade o que ele estava dizendo, mas que eu achava sempre melhor conversar e brincar do que brigar (C-1, XXII).

Quando decidem compartilhar seus pensamentos e sentimentos com o grupo, as crianças demonstram que a relação estabelecida entre elas no espaço-tempo de vivência das danças está pautada em experiências positivas, como já haviam mencionado em encontro anterior ao relatado acima:

Bianca perguntou se não poderíamos ter mais encontros de dança na escola, mais de uma vez por semana. Eu disse que era difícil porque eu tinha compromissos com outros trabalhos em outros lugares também e perguntei se ela gostaria de ter mais encontros e por quê. Ela respondeu que queria mais encontros porque era na dança que ela sempre fazia as pazes com a Bia. Explicou que a Bia é sua melhor amiga, mas sempre que brigam na escola durante as aulas fazem as pazes depois na hora da dança (C-9, XIX).

Ainda sobre as relações de agressividade ou violência às quais somos suscetíveis, as crianças narraram situações vivenciadas por elas e desenvolveram reflexões sobre as possíveis maneiras de agir nessas situações:

Nessa segunda-feira eu e as crianças passamos mais de 40 minutos do nosso encontro sentadas, conversando sobre brigas na escola e outros tipos de violência. Assim que nos reunimos no pátio Bia chegou chorando porque tinha acabado de brigar com um amigo. Quando perceberam que a colega estava chorando, todas as crianças pararam de fazer o que estavam fazendo e vieram se sentar ao lado dela. Perguntei se ela queria contar o que tinha acontecido e ela disse que sim, mas que estava muito nervosa. Pedi para que ela fosse beber água e perguntei para as crianças se podíamos ir para o espaço externo que fica debaixo das salas de aula para conversarmos com mais calma, pois a escola estava muito movimentada naquele dia também. Elas aceitaram e nos dirigimos para lá. Bia foi contando o que tinha

acontecido durante o nosso percurso e todas as crianças estavam em silêncio e muito atentas à sua fala. Ela contou que discutiu com o amigo e que bateu nele. Estava chorando muito e disse que não queria ter feito isso, mas que ele a provocou muito até ela não aguentar mais. Sentamos em círculo no chão e pedi para que ela contasse com calma tudo que tinha acontecido. Ela descreveu toda a discussão e disse que estava preocupada porque sua mãe seria chamada na escola e já estava brava com ela porque ela havia perdido o tênis novo. Assim que ela terminou de falar algumas crianças começaram a dizer para ela que isso também já tinha acontecido com elas. Inaê contou sobre uma briga que já teve. Daniel pediu para ela se acalmar e narrou uma briga que teve na sala de aula com um amigo. As crianças falaram sem parar sobre agressões físicas e verbais que sofriam em diversas situações e as que já causaram também. Eu ia perguntando para elas o que achavam dessas situações que narravam e se elas podiam pensar outras formas de reagir quando ficavam nervosas. Elas falaram bastante sobre como reagir à provocações de colegas de escola e conversamos sobre várias possíveis maneiras de agir nessas situações. Falaram muito sobre como elas se sentiam nessas situações. Elas estavam muito sérias e a conversa estava tão forte que a roda foi fechando, fechando até ficarmos todas as pessoas bem próximas. Foi uma conversa muito rica (C-1, XXVI).

Considero que os assuntos tratados nessas rodas de conversa são muito sérios e imprescindíveis para a compreensão das relações que vamos construindo socialmente. No entanto, são temas para os quais, geralmente, não há muitas oportunidades de abordagem dentro da dinâmica do contexto escolar. A existência de um espaço para o diálogo durante a vivência das danças nos possibilitou a construção de um ambiente de respeito e confiança para compartilhar nossas experiências ao mundo.

Figura 16 - Roda de conversa realizado no pátio externo da escola, no Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Vale ressaltar que, embora no contexto moçambicano não tenha sido possível estabelecer um maior tempo de convívio, como no Brasil, e apesar de a inserção ter sido realizada dentro dos moldes e estrutura das aulas de Educação Física, a vivência das danças também nos possibilitou conversar sobre as relações entre as pessoas.

No trecho a seguir, ocorrido na intervenção em Moçambique, há um destaque para as relações entre gêneros sobre as quais pudemos dialogar no contexto das danças:

Perguntei se podíamos fazer uma roda de Samba de Coco para que todas/os entrassem para dançar, em pares formados por meninos e meninas. As meninas disseram que não, que queriam dançar meninas com meninas. Eu perguntei o motivo. Elas ficaram acanhadas e não queriam responder. Eu e o professor Nelson perguntamos novamente e várias vezes, até que elas começaram a falar. Duas meninas disseram que não queriam dançar com os meninos porque tinham vergonha. Eu perguntei se elas e eles estudavam na mesma turma e responderam que sim. Então perguntei se elas tinham vergonha de estudar com meninos em outras disciplinas, elas disseram que não. Perguntei se elas e eles eram colegas, responderam que sim. Perguntei se elas precisavam ter vergonha dos colegas e elas disseram que não. Um dos meninos disse que as meninas deviam dançar com meninos, porque meninas com meninas não fica muito bonito, fica feio. O professor Nelson disse para as crianças que meninos e meninas convivem no mesmo espaço e podem fazer aulas e jogos juntos, perguntou por que então não poderiam dançar juntos. Eu disse para elas que existem muitas danças no mundo todo onde meninos e meninas dançam juntos, como no Samba de Coco. Perguntei se meninas e meninos podiam se respeitar uns aos outros e elas disseram que sim. Disse a elas que já havíamos dançado assim em outros encontros nossos e que tinha sido muito bonito. Perguntei se podíamos ao menos tentar formar pares entre meninas e meninos e elas disseram que sim (C-2, XXXIX).

Na segunda turma repetimos com as crianças a mesma conversa que tivéramos na turma anterior e fizemos uma grande roda para dançar o Samba de Coco no pátio da escola. Eu e o professor Nelson entramos várias vezes na roda para dançar. Acredito que essa nossa participação estimulou as crianças a entrarem na roda em duplas formadas por meninos e meninas (C-2, XXXVIII).

Em momentos nos quais realizamos algumas vivências lúdicas, também em Moçambique, as relações de gênero foram observadas conforme registrado:

No pátio, formamos um grande círculo e eu pedi que as crianças se posicionassem, intercalando na roda meninas e meninos para formarmos pares. No início as crianças parecem não ter gostado muito da ideia, riram e demoraram muito para se organizar. Depois de um tempo para essa organização, cantamos uma vez a música e eu pedi ao professor Nelson que fizesse parceria comigo para mostrarmos a dança para todo o grupo (C-6, XXXI).

Ao realizar a brincadeira no pátio, pedi para que elas se organizassem na roda formada de maneira que fizessem duplas entre meninos e meninas. Diferente da turma anterior, essa turma não fez nenhum comentário ou

demonstrou estranhamento à minha solicitação. Nas observações que realizei até o momento nas aulas de Educação Física, as meninas e os meninos se organizam sempre em grupos separados. As danças observadas, Xigubo e Marrabenta, também são realizadas em grupos separados sendo geralmente a Marrabenta realizada pelas meninas e o Xigubo pelos meninos, de acordo com a própria origem das referidas danças. Algumas poucas vezes meninas e meninos realizaram as duas danças (C-11, XXXI).

Figura 17 - Brincadeira no pátio da escola em Moçambique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na inserção realizada no Brasil, as relações de gênero foram expressas em circunstâncias bastante diferentes de Moçambique, apresentadas nos trechos a seguir:

[...] eu disse que tínhamos algumas saias na caixa e perguntei se alguém queria vestir. Todas as meninas quiseram, eu disse que só tínhamos quatro saias e, portanto teríamos que dividir, revezando um pouco e trocar umas com as outras. Rodrigo disse que não queria porque homens não usavam saia. Eu disse que aqui no Brasil os homens não costumam usar saia mesmo, mas que existem países em que a saia é uma roupa comum para homens e mulheres, como no país chamado Escócia e em umas ilhas chamadas de Polinésia. Guga contou que em alguns países da África os homens usam saias e uma roupa que parece um vestido de mangas compridas. Quando fomos dividir as saias, o Rodrigo disse que queria vestir, então entregamos uma para ele também (C-4, III).

[...] IsaRose pediu para pegar as saias. Daniel quis vestir a saia também e perguntou ao Lucas se ele queria, Lucas disse que não porque ele não era menina, e saia era coisa de menina. Eu disse para o Lucas que aqui onde a gente mora, no Brasil, é assim mesmo, mas que existem outros países onde homens também usam saias e vestidos, como na África. Perguntei se lembravam que o Guga já havia falado isso antes, disseram que sim, Lucas não respondeu. Daniel não comentou mais nada, vestiu e continuou brincando com a saia (C-2, IX).

Figura 18 - Crianças brincam com saias e Samba de Coco no Brasil (1).



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 19 - Crianças brincam com saias e Samba de Coco no Brasil (2).



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os trechos destacados a seguir também se referem a reflexões e diálogos acerca das relações que foram estabelecidas entre as pessoas, mas denotam questionamentos ou a identificação das crianças sobre a participação nas vivências propostas, o envolvimento com o grupo e, por vezes, sobre as próprias relações estabelecidas entre elas e suas condutas. A seguir, em uma de nossas rodas de conversas, Daniel fala sobre como conduziu uma discussão com seu pai:

[...] contou que tinha “dado um chilique” na semana passada porque seu pai disse que ele não poderia ficar na dança. Ele e toda a turma deram risada e eu perguntei o que era um chilique. Ele disse: - Um chilique é um chilique, ué! E eu perguntei se era igual gritar, espernear, puxar os cabelos. Ele deu risada e disse que é ficar bravo, chorar e gritar também. Perguntei se isso, essa atitude, fez o pai dele mudar os planos. Ele disse que não e eu perguntei por que não havia dado certo. Ele disse: - Porque meu pai tinha que trabalhar e não podia vir me buscar na dança. Então eu disse: - Entendi! Então seu pai não podia te deixar aqui. Ele disse: - Isso! E eu perguntei: - Então ele teve

um motivo para isso, não fez isso para te chatear, né? Ele disse: - Não, mas na hora eu não entendi e eu tive um chique porque queria ficar (C-1, XX).

Durante os encontros, procurávamos dialogar sobre o que o grupo gostaria de fazer a partir das propostas que levantávamos, sempre em torno das vivências das danças. Os trechos adiante relatam um momento em que havíamos planejado conjuntamente, no encontro anterior, que cada pessoa levaria uma música de que gostasse muito e que iríamos escutá-las e conversar sobre elas:

[...] sentei com as crianças e Maria Joaquina disse que não queria sentar, ficou em pé dançando e andando pelo pátio. Eu pedi para que ela se sentasse perto da gente para ouvirmos as músicas que trouxemos e para conversar um pouco, mas ela disse que não queria e que precisava dançar. Perguntei para IsaRose e Daniel se tinham alguma novidade para contar e IsaRose disse que vai viajar com a mãe no fim de semana, que vai nadar na piscina e encontrar os parentes. Maria Joaquina perguntou se podíamos brincar. Eu disse que nós havíamos acabado de combinar que iríamos escutar música e que ela mesma disse que poderia cantar uma música para a gente. Perguntei se ela não queria brincar disso e ela balançou a cabeça dizendo que não e reafirmou que queria brincar de outra coisa. Eu disse que então teríamos que conversar para ver o que cada pessoa queria fazer. Daniel perguntou se podia dançar. Eu disse que sim. E ele disse: - Eu vou dançar, cantar e fazer uma coreografia porque na minha casa eu faço as três coisas (C-1, XXIII).

Maria Joaquina continuava andando de um lado para o outro do pátio e não se sentou com a gente nenhuma vez. De repente Daniel virou-se para ela e disse:- Maria Joaquina, por que você tá sendo assim? Ela ficou parada olhando para ele por um tempo e não respondeu nada. Daniel então começou a tentar convencê-la de que ela tinha que sentar com a gente e parar de ficar correndo e pulando. Ela ficou ouvindo e balançava a cabeça concordando com ele. Fiquei apenas observando a conversa deles e por alguns minutos Maria Joaquina sentou perto do grupo, mas logo depois saiu dançando pelo pátio novamente (C-3, XXIII).

De maneira semelhante a Daniel, em outro encontro, Lucas também questiona a conduta e participação da colega. Vale salientar que, nesse dia, Lucas me abordou antes de entrarmos na escola e disse que queria saber por que Maria Joaquina ficava correndo durante os encontros e por que havia atirado coisas em outro colega. Eu disse a ele que não sabia e que ele teria que perguntar isso diretamente a ela. E ele o fez:

Lucas perguntou: - Por que você fica correndo pra lá e pra cá e não fica perto da gente? Você não gosta da Cláudia? Não gosta de ficar perto dela? Maria Joaquina ficou balançando o corpo de um lado para o outro, sorriu, colocou uma mão na boca e disse que não sabia. Lucas insistiu: - Você não quer ficar dançando com a gente? Maria Joaquina respondeu: - Eu quero. Eu gosto da Cláudia. Nesse momento veio me abraçar e eu perguntei: - Você cansou de cantar e tocar com a gente? Porque você sabe tocar, cantar e dançar, mas pode ser que você não goste mais, não tem problema. Você cansou? Maria

Joaquina disse: - Não, eu não cansei, mas eu quero brincar. Eu perguntei se ela queria brincar de dançar e ela respondeu que sim. Eu disse que o Lucas tinha outra pergunta e ele perguntou por que ela havia jogado coisas no Rodrigo aquele dia. Maria Joaquina não respondeu, continuou balançando o corpo e rindo. Maria Joaquina ficou perto da roda brincando com a bolsinha que carregava nas mãos. Todas as crianças foram se aproximando e sentamos em uma roda, no chão (C-1, XXVII).

Considerei importante a preocupação de Lucas em entender por que a amiga não estava participando das atividades. Ele fez a pergunta diretamente para ela, tentando compreender a maneira dela de se comportar e ainda que ela não tenha conseguido responder completamente, conversou um pouco e refletiu sobre a atitude questionada por Lucas. Embora Maria Joaquina tivesse esse comportamento descrito por Lucas, ela sempre demonstrou gostar muito dos encontros e, como já mencionado nesta mesma categoria, ela apreendia ao seu tempo e à sua maneira os saberes que compartilhávamos.

A participação das crianças nos encontros também foi pontualmente comentada por mim e Guga em uma das nossas conversas. Nossa intenção foi ressaltar o que as crianças estavam fazendo na roda de Samba de Coco e ao mesmo tempo explicar que as rodas de Samba, ou as manifestações das culturas populares, requerem a participação coletiva para que aconteçam:

Sentamos em círculo no chão e eu dei parabéns a todo o grupo porque todas as pessoas cantaram, dançaram e tocaram muito bem nesse dia, e eu tinha percebido que a roda estava mais animada por causa disso, da participação de todas e todos. Aproveitei para falar que a roda de Samba de Coco, assim como a roda de Capoeira ou de Samba, só acontecem e ficam bonitas com a participação de todas as pessoas, como tinha sido hoje no nosso encontro. Guga e eu fomos apontando para as participações positivas de cada uma das pessoas presentes na roda. Guga disse ao Daniel que ele havia cantado com uma voz muito forte, que ficou bonito. Eu disse à Inaê, Amanda e IsaRose que elas estavam dançando muito bem. Guga disse à Vanessa que a participação dela no ganzá e no acompanhamento das palmas foi muito importante e disse ao Lucas e Rodrigo que os passos deles no Samba estão ficando muito bons. Eu chamei a atenção da Bia para a beleza do toque que ela estava realizando na caixa do divino (C-7, III).

Em outros momentos, conversamos com as crianças sobre comportamentos que não contribuía para o bom andamento ou harmonia da roda. No exemplo a seguir, utilizei uma estratégia lúdica para abordar a situação dialogada:

Daniel e Maria Joaquina começaram a cantar as músicas bem alto até o momento em que já estavam gritando. Quando a música acabou, eu perguntei por que estavam gritando. Rindo, as duas crianças falaram que não estavam gritando, só estavam cantando bem alto. Eu perguntei para elas o nome de algum cantor que gostavam e Daniel disse que gostava do Michel

Teló. Eu então perguntei se alguma vez já tinham visto esse cantor cantar as músicas assim, tão alto que parecia gritar e elas disseram que não. Eu perguntei se ele cantava alto e elas disseram que sim. Então eu disse que havia uma diferença entre cantar alto e cantar gritando e quando gritamos não estamos cantando, estamos apenas gritando. Pedi para elas me acompanharem cantando a música Na noite de Santo Antônio bem baixinho, enquanto cantava eu fui abaixando o corpo, flexionando os joelhos e elas me acompanharam. Aos poucos fui aumentando o volume da voz e simultaneamente elevando o corpo até cantar bem alto e ficar nas pontas dos pés. Aumentamos e abaixamos o volume por três vezes e ao final elas estavam se divertindo. Eu disse que podíamos cantar bem alto sem gritar e Daniel e Maria Joaquina disseram que não iam mais gritar (C-2, XII).

O longo fragmento do diário destacado abaixo se refere a uma situação na qual solicito às crianças que avaliem a própria conduta e participação em uma das vivências realizadas:

Voltamos ao pátio externo e paramos um pouco. Eu perguntei para eles o que tinham achado do nosso cortejo. Rodrigo e Maria Joaquina disseram: - Legal! Daniel apenas ficou rindo. Bia disse que não tinha sido legal e que ela não estava conseguindo tocar direito. IsaRose disse que eles só ficam fazendo bagunça. Eu disse que não tinha gostado muito de fazer esse cortejo porque não estávamos conseguindo cantar juntos e que todas as pessoas precisavam estar brincando para que a brincadeira desse certo. Falei diretamente para Maria Joaquina, Daniel e Rodrigo que se eles ficassem se empurrando no meio da brincadeira, gritando e falando alto enquanto estivéssemos tentando cantar, isso atrapalharia a brincadeira que decidimos fazer. Perguntei se não tinham gostado da brincadeira e se queriam brincar de outra coisa. As três crianças disseram que tinham gostado da brincadeira, que queriam tentar mais uma vez e que iam se concentrar no cortejo. Perguntei para o grupo o que achavam e todas as pessoas disseram que queriam fazer mais uma vez. Então, escolhemos a música Noite de Santo Antônio e saímos em cortejo. Mais uma vez a dinâmica não estava fluindo porque as crianças continuaram dispersas e não cantavam durante o percurso. Assim que voltamos ao pátio externo as crianças começaram a pedir o tambor para as duas meninas, IsaRose e Bia, pedindo para tocar e todas elas queriam tocar um pouco. Então eu mostrei o relógio para a turma e disse que já estávamos perto da hora de ir embora e por isso não haveria tempo para que todas as pessoas tocassem. As crianças começaram a reclamar e a pedir para tocar mais um pouco. Nesse momento eu pedi para que formássemos uma roda e sentássemos no chão, pois eu gostaria de tentar descobrir com eles qual tinha sido o motivo pelo qual não haveria mais tempo de tocar. Sentamos e eu perguntei novamente: - Por que será que hoje não deu tempo de todo mundo tocar o tambor? As crianças ficaram em silêncio e eu perguntei: - Vocês não acham mais legal quando dá tempo de todo mundo tocar? Elas disseram que sim e o Daniel falou: - É porque a gente ficou fazendo bagunça. Eu disse: - Isso mesmo, Daniel, foi por isso que não conseguimos aproveitar muito bem o tempo da brincadeira, porque toda hora a gente tinha que parar, né? E agora, o que devemos fazer? E todos permaneceram em silêncio. Eu disse: - Temos pouco tempo antes da hora de ir embora que acho que só dá para mais uma pessoa tocar o tambor, mas como todas as pessoas querem tocar, temos que decidir quem irá tocar. As crianças começaram a discutir para decidir quem iria tocar e a Inaê sugeriu

que fosse a Amanda porque ela tinha cantado o tempo todo e não tinha atrapalhado a brincadeira nenhuma vez. Bianca sugeriu a IsaRose mas esta mesma lembrou ao grupo que já havia tocado naquele dia. Decidido que seria a Amanda, eu pedi ao grupo que formássemos uma roda, mas que ficássemos bem pertinho uns dos outros, fechando a roda. Nessa disposição pedi para que cada um olhasse para a/o colega do lado e percebesse que se alguém saísse do lugar a nossa roda iria ficar incompleta e que, portanto, todas as pessoas eram importantes para formar a roda, assim como no Samba de Coco onde precisamos estar unidos para que ele aconteça, se não a brincadeira não acontece, não dá certo. Todas as crianças ouviram com muita atenção e algumas balançavam a cabeça afirmativamente, concordando com o que eu ia dizendo. Então perguntei: - Nós somos um grupo ou não somos? E todas responderam: - Somos! Eu perguntei: - Podemos tentar cantar, tocar e dançar um pouco, mas de forma unida, todos juntos? Elas disseram que sim e escolheram a música Chinela Baixa para cantar e começamos a roda com todos os instrumentos nas mãos delas enquanto eu e IsaRose e as demais crianças sem instrumentos nas mãos apenas dançávamos e cantávamos. A roda começou a ficar muito bonita, pois estávamos cantando, todas as pessoas, juntas e bem alto. Nesse momento puxei a música Sele o cavalo, que geralmente cantamos na hora de ir embora. As crianças começaram a cantar muito alto e uma professora da escola que estava passando pelo pátio parou e ficou observando nossa roda, ela começou a bater palmas e dançar de longe, do lugar de onde nos observava. Sem sair da roda, fiz para ela um sinal com as mãos para que se aproximasse e viesse dançar conosco. IsaRose também fez a mesma coisa e a professora se aproximou. Convidei-a para entrar na roda dançando comigo enquanto as crianças tocavam e cantavam e ela aceitou. Dançamos um pouco e assim que saímos da roda, as crianças pararam a música. A professora começou a bater palmas e disse: - Uau! Muito obrigada, adoro essa música, vocês estão todos de parabéns, tá muito bonita essa roda! As crianças agradeceram, ficaram sorrindo e se despediram da professora. Eu pedi para que a gente se juntasse mais, fechando a roda e disse para o grupo: - Tá vendo só, que lindeza? Viram o que acontece quando a gente toca juntinho? Fica bonito e todo mundo se diverte, né? Rindo, as crianças disseram que sim. Bia, também dando risadas, disse: - A professora adorou! Eu disse: - Sim, ela adorou, viu que legal? (C-3, XX).

Nesse dia eu fiquei bastante chateada em alguns momentos, porque as crianças estavam exigindo muita atenção, o que tornou a atividade cansativa e maçante para mim e a maioria do grupo que estava tentando participar. No entanto, sinto que foi um dia de encontro muito feliz, pois considero que os momentos das conversas que tivemos sobre todas as situações que ocorreram foram especiais no sentido de fortalecer as relações do grupo, tanto nos momentos em que uma/um colega parava para questionar outra/o, quanto nos momentos em que conseguimos tocar e cantar conjuntamente. Considerei a participação da professora que passava pelo pátio bastante oportuna naquele momento, pois me pareceu que a nossa roda estava convidativa, e assim atraiu a professora para participar da brincadeira. Essa situação

também me pareceu importante porque a professora fez vários elogios para as crianças, estimulando-as e demonstrando valorização da prática da dança.

Em outra ocasião, um funcionário da escola, muito querido pelas crianças, também participou da nossa roda de Samba de Coco:

Estávamos cantando a música Areia quando o Sr. Osvaldo passou pelo pátio e perguntou: - Cadê o tubarão? Eu perguntei para a turma: - Alguém viu o tubarão? Elas deram risada, disseram que não e eu disse que tínhamos que tocar e cantar bem forte porque o Sr. Osvaldo estava querendo dançar com a gente. Então, ele entrou na roda e cantamos a música do Tubarão. O Sr. Osvaldo dançou, bateu palmas e cantou com a gente, depois cantamos Arco-íris e Jabuti. As crianças riam muito ao ver o Sr. Osvaldo dançando e ele estava se divertindo também. Paramos a roda, eu agradei ao Sr. Osvaldo pela participação e disse: - O senhor dança muito bem, devia vir sambar com a gente mais vezes. Ele riu e se despediu voltando aos seus afazeres (C-6, VII).

O próximo excerto diz respeito ao questionamento de uma das crianças sobre a representação e reconhecimento do Samba de Coco na sociedade. No diálogo desenvolvido pudemos refletir sobre o significado das culturas populares e as crianças fizeram a relação destas com suas realidades:

Bia perguntou como é que tem gente que não conhece o Samba de Coco. Eu disse que muita gente não conhecia. Bianca disse que isso era verdade porque os meninos da sala dela não conheciam, que quando ela diz Samba de Coco eles perguntam o que é isso. Perguntei para o grupo por que será que as pessoas não conheciam esse ritmo. Bia e Bianca disseram que gostavam muito e achavam bonito, mas que achavam que as pessoas não conheciam porque não passa na televisão. Eu disse que achava que esse era um bom palpite e que pode ser por isso. Eu perguntei para elas: - Mas por que será que não passa na televisão? Elas ficaram pensando e o Lucas fez um gesto com as duas mãos abertas e viradas para cima e disse que não sabia. Eu disse que achava que o Samba de Coco não passava na televisão porque ele é feito por gente muito simples, gente do povo que trabalha na pesca, na roça e que fazem essas músicas e danças muito bonitas, mas que nem todas as pessoas valorizam. Bianca disse: - Igual ao meu tio, ele trabalhou na roça. Amanda disse: - Igual ao meu avô, meu avô toca viola e eu acho bonito. Perguntei se ele podia tocar para a gente na escola algum dia desses e ela disse que não, porque ele já estava muito velho e não podia sair de casa, nem tocava mais. Eu disse para a turma que o Samba de Coco, assim como a viola, as modas de viola, faziam parte da cultura popular, e perguntei se elas sabiam o que é cultura popular. Bia disse que é a cultura do povo, de gente simples (C-10, XIX).

Algumas rodas de conversa que realizamos expressaram assuntos geralmente pouco ou não contemplados no ambiente escolar e, em alguns casos, também não abordados no

contexto familiar. Entre estes é possível destacar os que versaram sobre a morte de familiares, sobre sentir medo e sobre o uso e consumo de aparelhos eletrônicos, como destacado a seguir:

IsaRose estava com um telefone celular na mão e o Daniel falou que queria um iPhone. Bia disse que queria um tablet. Inaê disse que o tio dela tinha um iPod. Eu perguntei para eles o que eram essas coisas que eles queriam e eles começaram a nos explicar o que significava cada um dos aparelhos eletrônicos e nós íamos fazendo perguntas como: - Para quê serve? Por que você precisa de um desse? O que faria com esse aparelho? As crianças perguntaram se a gente não tinha nenhum aparelho. Nós dissemos para as crianças que nós não tínhamos e não queríamos ter porque temos computadores em casa e um telefone celular, portanto tudo que os aparelhos fazem nós já conseguíamos fazer nos aparelhos que já tínhamos, não precisando de outros. Daniel disse: - Mas o iPhone tira fotos. Eu disse: - Mas olha aqui a minha máquina fotográfica, ela já tira fotos. Elas deram risada e Daniel disse: - Ah, não é a mesma coisa. Conversamos mais um pouco sobre a necessidade de termos ou não os aparelhos e sobre o preço de cada um deles. Bia e Inaê chegaram à conclusão de que eram muito caros, mas que elas queriam ter esses aparelhos (C-1, VIII).

As situações descritas adiante representam momentos nos quais as crianças propuseram diálogos acerca do medo, da relação com a morte e da saudade. Considero que esses diálogos nos ajudaram a refletir, em grupo, sobre o que sabemos e o que pensamos que sabemos sobre as nossas posturas, valores e os conceitos que temos acerca das diversas temáticas que nos são apresentadas na vida em sociedade.

Lucas perguntou se eu conhecia um filme de medo, do Homem Aranha e perguntou do que eu tinha medo. Eu disse que conhecia, mas que eu não gostava de filmes de medo. Ele insistiu perguntando do que eu tinha medo e eu disse que tinha medo de ratos. Ele foi perguntando para cada uma das pessoas na roda quais eram os seus medos e cada pessoa falou uma coisa. Amanda disse que não tinha medo de nada e eu perguntei se ela não tinha medo nem de ficar no escuro. Ela parou para pensar por alguns segundos e disse que sim, que tinha medo de ficar no escuro. Eu disse que eu também tinha. Ficamos por muito tempo falando sobre medo com o estímulo do Lucas para o desenvolvimento da conversa (C-1, XXIV).

Lucas disse que queria contar que seu tio e sua avó já morreram e que ele já morreu um dia também quando era bem pequeno. Sua irmã Amanda o interrompeu dizendo que ele não morreu, ele apenas desmaiou quando era pequeno ao ser atropelado por um carro. Ele concordou com ela. Rodrigo disse que seu tio também morreu com muitos tiros. Conversamos um pouco sobre o tema. Guga disse que todos os seres vivos morrem um dia, as pessoas, as plantas, os animais. Eu e as crianças concordamos com ele (C-2, IV).

Daniel falou que gostava muito da dança e eu perguntei por quê. Ele disse que gostava porque a gente aprendia muito sobre ouvir, sobre a importância da dança e também aprendia a obedecer. Ele disse que sempre falava isso na casa dele e que as músicas são muito lindas. Ele falou sorrindo: - As músicas

são lindas, igual uma flor. Igual toda mulher, porque elas são tão românticas. Ele continuou falando sobre música e dança e disse que gostava de música igual ao seu bisavô Argemiro, que já tinha morrido assim como seu tio Gemirinho. Ele falou que os dois eram ótimos para ele e que sentia a falta deles (C-2, XXIII).

Nessa ocasião, Daniel estava muito emocionado enquanto escutávamos as músicas. Ele começou se lembrar de seus antepassados, associando suas lembranças à música.

Nos excertos a seguir são apresentadas situações nas quais as conversas foram conduzidas a fim de instigar as crianças a falarem o que sentiram durante as nossas vivências. O primeiro trecho se refere à conversa que tivemos sobre a apresentação que faríamos em breve na festa junina da escola. As crianças estavam um pouco ansiosas e preocupadas com a apresentação:

Pedi para que elas se acalmassem e lembrassem-se da outra festa junina, no ano passado, na qual havíamos nos apresentado. Elas disseram que lembravam. Eu perguntei se elas lembravam como tinha sido divertido e se lembravam de algum comentário que ouviram sobre a nossa apresentação depois da festa. Elas começaram a relatar os elogios que haviam recebido das professoras, das amigas e amigos e dos parentes que tinham assistido à nossa apresentação. Bia disse que só uma meia dúzia de meninos bobos da sala dela é que disseram que a nossa dança era bobeira. Eu disse então que devíamos pensar em chegar lá no sábado, cantar bem forte as músicas que conhecemos e nos divertirmos durante a apresentação (C-2, XIV).

Bianca, amiga da Bia, que estava chegando pela primeira vez no nosso encontro, disse que assistiu à nossa apresentação e achou muito legal porque festa junina tem outras danças como a que apresentamos e tem forró e tem outras coisas acontecendo em Pernambuco, na Paraíba e foi bonito ver a gente cantar. Bia disse que achou legal, mas que ficou muito nervosa antes da apresentação, que deu um gelo na barriga e um pouco de vergonha. Eu disse que eu também senti isso e achava que foi porque tinha muitas pessoas assistindo. A arquibancada da quadra estava lotada. Ela disse que foi uma emoção interessante de sentir, foi uma sensação legal. Daniel disse que ficou muito envergonhado e que achou legal, mas não conseguiu cantar, só dançar. Eu disse que nós percebemos que ele não cantou e que estranhamos (Inaê foi brigar com ele por isso no final da apresentação), pois ele canta muito bem e sabe todas as músicas. Ele disse que ali entre a gente ele não sente vergonha de cantar, mas na frente de tanta gente desconhecida ele não conseguiu. Eu disse para ele que isso pode acontecer com qualquer pessoa e que se a gente fizesse isso mais vezes talvez ele perdesse a vergonha. Maria Joaquina disse que foi legal. Vanessa também usou a mesma expressão (C-1, XVI).

Em ocasiões anteriores, as crianças já haviam dialogado sobre sentir vergonha. Daniel expressou esse sentimento à colega Inaê:

Inaê foi chamar a atenção de Daniel porque ele não cantou durante a apresentação. Ela perguntou por que ele tinha agido assim e ele respondeu que foi porque ele estava com muita vergonha (C-3, XV).

[...] - Daniel, mas você fez uma música aqui, um Samba de Coco que a gente sempre canta, por que fala que não fez? Ele disse: - Porque eu tenho vergonha. Inaê falou: - Você não precisa ter vergonha porque a gente é tudo amigo (C-1, VII).

No trecho adiante, ocorrido durante nossa confraternização de fim de ano, retomamos com Daniel a situação dialogada com as/os colegas durante nossos encontros. Desta feita, pudemos compreender um pouco da origem dos sentimentos de Daniel:

Conversamos sobre várias coisas que tinham acontecido durante o ano e Daniel falou da vergonha que sente quando a gente fala que ele fez uma música. Guga disse que não podemos nos envergonhar das coisas bonitas que fazemos, e que fazer uma música é algo muito bonito. Guga perguntou para ele se ele achava que era fácil fazer uma música e se ele achava que qualquer pessoa podia fazer uma música. Eu disse que era só ele olhar para a nossa turma e ver quantas pessoas ali tinham feito uma música. Ele ficou pensativo e disse: - É, tá certo que eu não sou muito inteligente, mas eu fiz. Eu disse que ele era um menino muito inteligente, perguntei por que ele achava que não era inteligente e ele disse que era porque ele não tinha tirado notas boas e que nesse exato momento o pai dele devia estar conversando com a diretora para saber se ele passou de ano. Eu disse para ele que se ele tirou notas baixas queria dizer que ele poderia ter estudado mais e não que ele não era inteligente. Ele disse que então era preguiçoso. Brinquei com ele dizendo que se ele estudasse um pouco cada dia que chegar à casa, ao invés de ir assistir Carrossel na TV, as notas dele serão melhores no próximo ano (C-1, XXX).

Outros diálogos recorrentes acerca do que sentíamos eram os relacionados ao amor e casamento, nos quais as crianças expressaram o entendimento que faziam desses temas, revelando a influência das telenovelas em suas compreensões:

Na conversa inicial, IsaRose contou a novidade que ia se casar, perguntamos quando seria. Ela disse que ainda vai demorar um pouco. Perguntamos com quem será. Ela disse que não podia nos contar. Daniel começou a rir e zombar da IsaRose por ela dizer que vai casar. Guga perguntou se ele não queria casar um dia. Ele ficou envergonhado e disse que não. Continuou zombando de IsaRose dizendo que ela estava apaixonada. Guga perguntou se ele também estava e ele disse que não. Perguntei se achavam que se apaixonar era uma coisa boa. Eles riram e IsaRose disse que sim, Daniel disse que não sabia. Eu disse: - Perguntem ao Guga se ele estava apaixonado. Elas perguntaram e Guga disse que sim. Daniel interpelou Guga dizendo que era mentira porque ele era casado, se ele era casado não podia estar apaixonado. Perguntamos se quem era casado não podia estar apaixonado e Guga, respondendo ao Daniel, disse que era apaixonado pela mulher com quem ele era casado (C-1, II).

[...] sentados no chão, fiquei de costas para as costas de Daniel para que nós tivéssemos apoio e equilíbrio para alongar o tronco e os membros inferiores. No início ele não quis e disse que não precisava de ajuda. Eu disse a ele que

podíamos ajudar um ao outro, e que eu também precisava da ajuda dele para realizar aquele movimento, então ele aceitou a proposta. Guga e IsaRose também juntaram as costas. Nesse momento Daniel voltou a zombar de IsaRose dizendo que Guga e IsaRose estavam namorando. Perguntei ao Daniel: - Por que você pensa isso? Ele respondeu: - Porque eles estão juntinhos, encostadinhos. Então eu perguntei se nós dois também estávamos namorando, porque também estávamos juntinhos. Ele riu e, sem jeito, disse que não, que só estávamos ajudando um ao outro. Então Guga disse para Daniel que ele e IsaRose também estavam fazendo o mesmo. Fizemos vários movimentos de alongamento sentados no chão (C-2, II).

Lucas continuou a conversa dizendo que ia casar e depois ter filhos. Guga disse que primeiro eles precisavam crescer para depois casar. Lucas, Rodrigo e Daniel disseram que não precisava crescer para casar. Então, eu perguntei se crianças se casavam e se eles já tinham visto alguma criança se casar, eles disseram que sim. Rodrigo disse que na novela tinha duas crianças que iam se casar e que elas eram noivas. Eu e Guga não conhecíamos a novela sobre a qual ele falava. Perguntamos se eles achavam que o que passava na novela era uma verdade ou uma história inventada. Eles disseram que era verdade e que tudo que acontece na novela acontece também na vida das pessoas. Guga e eu dissemos que a novela era uma história inventada pelo escritor da novela, assim como algumas das histórias escritas nos livros e outras escritas para os filmes, que aquelas coisas não estavam acontecendo de verdade, elas faziam parte de uma história que alguém escreveu e agora estava sendo interpretada pelos atores e as atrizes. Os meninos não pareciam acreditar no que estávamos falando até que Amanda e Inaê disseram que era uma história inventada, sim. Ficamos conversando um pouco mais sobre as crianças se casarem (C-3, IV).

Esse diálogo com as crianças demonstra a forte influência da telenovela na construção que as crianças fazem das relações e da realidade de uma maneira geral. Após esse diálogo com as crianças, ao chegar à minha casa, liguei a TV para ver a novela sobre a qual as crianças fizeram o comentário e vi as duas crianças, de aproximadamente oito anos, que eles haviam falado que eram noivas. Elas estavam em uma cena onde conversavam sobre o amor que sentiam uma pela outra, afirmando que elas eram noivas e que iriam se casar em breve, e que, se fosse preciso, iriam fugir juntas pelo mundo para não serem separadas. Passei a entender um pouco as falas das crianças nos nossos encontros e as relações que elas estavam fazendo com essa situação. A recorrência das conversas sobre amor, namoro e casamento nos encontros me estimulou a comprar um livro infantil sobre histórias de amor indígenas da etnia Munduruku, contadas pelo indígena Daniel Munduruku. Decidi que levaria o livro nos encontros e pensaria com eles uma dinâmica para fazermos as leituras e conhecer as histórias de amor propostas pelo autor no livro intitulado *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo* e outras histórias indígenas de amor.

Em um dos nossos encontros ao final do ano expus para as crianças que eu passaria um ano fora do Brasil. Tive muita dificuldade em falar sobre isso com elas porque estava muito emocionada e bastante triste pelo meu afastamento do grupo:

Amanda perguntou se eu estaria na escola quando ela estivesse no terceiro ano, ou seja, no próximo ano. Eu disse para ela que essa era a outra coisa que eu tinha para falar. Falei que no próximo ano nós só íamos nos encontrar na primeira semana de aula da escola porque no mês de março eu farei uma viagem e vou morar durante um ano em outro país. Elas perguntaram para onde eu vou e eu disse que para Moçambique, um país que fica na África. Elas disseram que devia ser muito legal lá. Amanda perguntou se não teria mais aula de dança na escola no ano seguinte e eu falei que as aulas de dança continuarão com duas professoras bem legais, que são minhas amigas e provavelmente viriam conhecê-las ainda esse ano. Disse ainda que elas irão ensinar outras danças bem legais para a turma e que eu sentiria saudades dos nossos encontros. Na verdade já estava sentindo (C-2, XXVII).

Esse trecho do diário de campo foi escolhido para encerrar esta categoria por representar a dificuldade que encontrei para expor meus sentimentos às crianças na ocasião de finalização dos nossos encontros, no Brasil. A expressão do afeto é essencial para a construção de uma relação igualitária e uma prática dialógica, pois é um caminho de abertura para o Outro. O destaque deste trecho desvela a possibilidade de nos darmos conta de nossas limitações no processo dessa construção, como um passo inicial para transformar nossas posturas e atitudes diante do cuidado na relação com nossos semelhantes.

Figura 20 - Crianças dançam M'ganda em Moçambique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

7 CONSIDERAÇÕES

No cenário dos projetos comprometidos com a democratização da educação, os temas da diversidade e multiculturalismo permeiam não apenas as discussões acadêmicas, mas fazem parte das propostas curriculares no mundo todo. Tais temas ganham força e atraem o interesse de investigadoras/es por representarem uma demanda real das sociedades atuais e não apenas articulações nas políticas educacionais. São exigências de sociedades que se encontram diante de inúmeros desafios proporcionados pela globalização e pelos crescentes processos.

Fundamentalmente, tais desafios se estabelecem na luta pelo respeito e consideração das diferenças individuais e da diversidade cultural, pela garantia de maior equidade nas relações sociais, incluindo a garantia de direitos e acesso às oportunidades para todos os membros de uma sociedade.

A educação na e para a diversidade se constitui como desafio uma vez que, historicamente, a instituição escolar, sobretudo a de herança europeia, visa a homogeneização e propõe uma abordagem monocultural dos valores e dos saberes.

No entanto, para teorizar nesse cenário, sobretudo para a efetivação de uma práxis intercultural, é necessário que as experiências vividas nas relações com a diversidade se constituam como fonte de reflexão teórica. Refletir sobre as diferenças individuais, portanto sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo, assim como falar de diversidade de povos, é falar de sujeitos em ação ao mundo. E são os sujeitos da história que se colocam em diálogo.

Nesse sentido, esta tese propõe a vivência das danças das culturas populares como favorável à construção de espaços de intersubjetivação e como possibilidade de efetivação de uma práxis dialógica. A opção por uma educação dialógica é uma opção política que tem a ver com pensar criticamente a realidade em que estamos inseridos, exigindo a participação de cada pessoa envolvida no processo de educar e educar-se em comunhão (FREIRE; SHOR, 2006). O pensar responsável e criativo sobre a realidade exige rigorosidade na prática de educadoras e educadores que se comprometem com uma educação dialógica.

O rigor dialógico implica em uma interpretação da realidade que é acompanhada da atuação no mundo. Uma interpretação e um conhecimento que, antes de tudo, não são atitudes individuais, mas coletivas e sociais, pois somos individualmente capazes de conhecer alguma coisa da realidade com outras pessoas e em contato com elas (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 24).

Nas vivências propostas durante as intervenções investigadas, a abertura para o diálogo, descrita principalmente na postura para ouvir as crianças e adolescentes participantes dos encontros, mostrou-se como uma possibilidade e uma exigência para a manutenção da coerência teórica e metodológica com os pressupostos da Pedagogia Dialógica.

As danças, vivenciadas nos encontros relatados como manifestação da motricidade, também apresentaram a consideração e o respeito aos anseios, desejos, medos e demais sentimentos que vieram à baila durante o convívio estabelecido para a vivência das danças. De acordo com os referenciais da Ciência da Motricidade Humana, compreende-se que:

[...] no ser humano, uma vivência é bem mais do que as explicações da razão conceptual ou da racionalidade abstracta, como é de uso fazer-se com a matemática e a filosofia. [...] são os dois pólos da inteligência humana: um que privilegia a abstração, a escolástica, o dogmatismo, a intolerância; o outro que visa a complexidade e tem, por isso, em conta a sensibilidade, o sentimento, o desejo, o amor, a beleza, o encantamento. Não basta saber fazer e saber dizer é preciso também saber viver (SÉRGIO, 2009, p. 46).

As intervenções propuseram a valorização das culturas populares e das possibilidades que estas representam de reconhecimento da diversidade, ou seja, possibilitaram o contato com os diferentes modos de ser e estar ao mundo, com as identidades e as produções culturais de grupos e pessoas. É possível perceber que essas práticas apresentam uma possibilidade de reconhecimento de uma cultura, mas que vai além da tentativa de valorização das culturas populares, dando o direito às pessoas de conhecer e valorizar suas origens.

A vivência investigada contempla o reconhecimento das raízes de nossa localidade que, muitas vezes negadas na escola e em outros ambientes da sociedade, é o que, de acordo com Freire (2004), nos possibilita sermos cidadãos e cidadãs do mundo, pois, “É a partir da minha localidade que constituo a minha universalidade. A partir do meu mundo particular, coloco-me num processo de comunicação e intercomunicação, que implica a compreensão do mundo” e de acordo com essa consideração, o processo de reconhecer a si mesmo e à própria história é fundamental para “[...] compreender-se e compreender as outras pessoas também como sujeitos e portadores de suas próprias histórias” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 14).

Sem o autorreconhecimento, há o grande risco de nos tornarmos sujeitos desenraizados, por isso, inseguros ou desamorosos na relação com o mundo e com os outros. Se inseguros(as), estamos deixando que os processos vividos anteriormente nos dominem, permitindo que alguém sempre nos diga o que fazer ou que fale por nós; ao incorporarmos (trazendo para nosso

corpo) ações autoritárias que outros(as) fizeram e fazem sobre nós, deixamos de nos realizar como pessoas e deixamos de dar nossa contribuição ao mundo, contribuição preciosa e insubstituível que cada um(a) de nós tem a dar (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 14).

Se o reconhecimento das nossas origens, da nossa história e da cultura não nos oferece recursos para imediatamente transformar uma realidade, nos mostra estratégias de luta e resistência, nos desvela a realidade social e nos mostra outras formas de se relacionar. Mostra-nos que existem outras maneiras de educar e educar-se que, em geral, não são contempladas pelo sistema de escolarização. Nas práticas sociais das danças das culturas populares, os processos educativos são pautados na convivência, tanto no que se refere às formas de aprender e ensinar quanto aos seus objetivos, ou seja, ocorrem nas e para as relações interpessoais. Dessa forma, o foco são as relações estabelecidas entre as pessoas e grupos, entre estes e o mundo.

Nesse processo, outras formas de reconhecimento, individuais e coletivas, foram observadas nas vivências relatadas, como as que dizem respeito a perceber as próprias potencialidades e limitações nos processos educativos desencadeados pelas danças. Entre as potencialidades destacadas pelas pessoas colaboradoras da pesquisa estão as relativas ao saber dançar, cantar e tocar um instrumento, bem como os posicionamentos nos quais estas se reconheceram como capazes de criar, propor, intervir e participar ativamente como protagonistas da práxis educativa.

Entre os processos educativos gerados que correspondem a nos educarmos para a relação com as diferentes maneiras de ser e estar no mundo podem ser destacados os que nos indicam, nos diálogos realizados, os momentos em que as pessoas se interpelaram sobre o que sentiam, sobre os motivos de agirem de uma ou de outra forma, e nas discussões estabelecidas acerca de diferentes temáticas. Durante a realização das danças, as diferentes maneiras de ser e estar ao mundo também se expuseram ao convívio e ao entendimento do grupo, marcadas pelos tempos distintos de realização dos movimentos, dos cantos e dos ritmos empreendidos na totalidade das danças.

Sobre essa observação, ressalto que as danças das culturas populares comportam em sua dinâmica de realização a possibilidade de participação de pessoas com diferentes níveis de apreensão de seus elementos (dança, canto, toque dos instrumentos). Em outras palavras, podem participar dessas danças todas as pessoas, independente do que sabem ou ainda não sabem a respeito das danças. Nas práticas das culturas populares, as pessoas aprendem

fazendo. Aprendem a dançar dançando. Essa característica apresenta-nos também a possibilidade de pensar diferentes maneiras de educar e se educar em comunhão.

Entre os processos educativos presentes nas comunidades de origem das danças brasileiras, podemos observar posturas que indicam que as diferentes formas de ser e estar ao mundo não são apenas partes constituintes da comunidade, mas condição essencial de sua existência, ou seja, tais formas de ser e estar ao mundo estão dentro da comunidade servindo aos interesses comuns da coletividade, em seus tempos e espaços de fruição, convívio e manutenção da própria vida. A escola, em contrapartida, não está a serviço desses interesses, mas dentro de um sistema capitalista que a mantém inalterada, servindo ao sistema, pois, como afirma Fiori (1986, p.9), “[...] O sistema educacional dominante não é mais que o sistema de dominação cultural”, mas que, no entanto, pode e deve ser transformado pelas pessoas que o constituem.

Entre as possíveis contribuições das danças realizadas no contexto das culturas populares estão formas com que as pessoas ensinam, aprendem e significam seu mundo, suas maneiras de conduzir a vida, orgânica e simultaneamente ao estar no mundo. Tais processos educativos, para acontecer, requerem estar e fazer junto, em comunhão, ou seja, as pessoas aprendem e ensinam no momento da convivência, do viver com seus semelhantes. Ao ocorrerem dessa maneira, os processos educativos dispensam a organização de seus conteúdos em módulos fragmentados dos conhecimentos e saberes que vão sendo trocados com a mesma fluidez da dança e da música. Nesse contexto, todos e todas podem aprender e ensinar algo, seja relacionado aos gestos, às letras da música ou às maneiras de relacionar das pessoas no ambiente em que estão inseridas.

No mesmo sentido, é desnecessária a fragmentação etária ou quaisquer outras formas de classificação e separação das pessoas em grupos homogêneos, de iguais ou mais similares possíveis, para que sejam realizadas as manifestações da dança. Assim, a dança segue o mesmo fluxo natural da vida em sociedade, onde estamos todas e todos vivendo com nossos semelhantes em suas mais variadas maneiras de ser e estar no mundo.

Fragmentar os conhecimentos sobre o mundo, assim como separar as pessoas em grupos categorizados como supostamente homogêneos, faz parte de um pensamento filosófico que permeou a constituição da sociedade moderna e ainda está presente na nossa construção contemporânea de Educação. É a maneira ocidentalizada de compreender a Educação, que serviu aos interesses basicamente econômicos de uma sociedade industrializada e urbanizada

e ainda serve, mais recentemente, aos interesses de uma sociedade tecnológica baseada no consumo.

Ao insistir na defesa da valorização dos saberes das culturas populares e das manifestações de danças das culturas populares nesta tese, este estudo se situa a favor das pessoas que as representam e as geram e contra os mecanismos opressores que as inferiorizam.

As relações de poder que se estabelecem entre opressores e oprimidos permeiam o cotidiano da vida expressas em cada interação entre os sujeitos, e entre os sujeitos e o mundo. Estão presentes no âmbito da cultura escolar, desde os conteúdos dos currículos, que se fundam nas teorias científicas e etnocêntricas, com seu caráter perverso e ideológico de dominação; até nas mais estreitas relações entre educadoras(es) e educandas(os).

Muitas vezes, as relações de poder se perpetuam sem que ao menos as pessoas se deem conta de que estão reproduzindo um padrão que lhes foi imposto, pois em algum lugar aprenderam tais maneiras de se relacionar. O problema se instala no ponto onde apenas essa forma de se relacionar é propagada, quando esta é entendida como a única possível. Quando não há outras referências de relações que em sua essência tenham princípios mais respeitosos e justos.

A justiça entre as relações se estabelece, basicamente, no direito de ser e estar ao mundo de maneira diversa, sem ônus ou bônus para sua existência, mas em equiparação de oportunidades. A mudança de paradigma para relações mais justas, portanto, carece de conhecimento de outras formas de se relacionar, como as formas mais dialógicas.

Que acontece quando um povo dominado finalmente vem a verificar que sua cultura não é feia, como diz o dominador? Que sucede quando vê que seus valores não são tão deploráveis, que sua presença no mundo não é tão desprezível, como dizem os dominadores? Na verdade, os dominados são seres humanos que vêm sendo proibidos de ser. São explorados, ultrajados, e a eles se nega violentamente o direito de existir e o direito de expressar-se. Isso é verdadeiro, quer esse grupo dominado represente um povo, um grupo social (como os homossexuais), uma classe social, ou determinado grupo sexual (como as mulheres). Num determinado momento, nessa relação entre dominadores e dominados, alguma coisa se quebra. E à medida que outras coisas mais também vão se quebrando, elas provocam a mobilização. [...] Quanto mais o povo dominado se mobiliza dentro de sua cultura, tanto mais se unirá, crescerá e sonhará (sonhar também é parte da cultura), e tanto mais fantasiará (a fantasia é uma parte da cultura envolvida no ato de conhecer) [...] Em todo caso, todos esses atos constituem a cultura dominada querendo libertar-se (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 130).

Considero também que as danças das culturas populares, como um lugar de

memória, dispõem de uma história para contar sobre um povo, uma comunidade, bem como possibilitam o desvelar das tramas sociais pelas quais essas pessoas foram e são enredadas. No entanto, tal desvelamento só é possível ao assumirmos uma postura de desmistificação das práticas das culturas populares que se contraponha à folclorização destas. Pois, falar dessas danças é falar de pessoas, mulheres e homens, que, em suas lutas de sobrevivência, constroem estratégias de resistência ao capitalismo, colonialismo e a globalização pungente nas sociedades atuais que atuam sobre as comunidades.

Assim, o conhecimento das danças pode nos ensinar sobre as relações ao mundo empreendidas pelas pessoas no contexto das culturas populares. A compreensão da realidade social dos sujeitos se dá a partir da análise das relações ente os seres humanos e o mundo natural, estendendo-se o mundo da cultura e da história (FREIRE, 1981). No exemplo a seguir, tal situação é localizada no diálogo realizado nos círculos de cultura a partir da palavra geradora “favela”, na realidade brasileira, e da palavra “callampa”, na realidade chilena:

A análise das relações entre os seres humanos e o mundo leva necessariamente à reflexão sobre a maneira de se estar sendo numa favela ou “callampa”. Em nossa experiência observamos, não raras vezes, como, no processo de descodificação de uma situação de favela, a análise aprofundada da situação ia fazendo possível a sobrepassagem de um estado de percepção no qual – poderíamos dizer com uma metáfora que talvez não expresse bem o que queremos descrever – os favelados se achavam “assumidos” pela situação, por um outro em que eles a “assumiam”. Esta análise por parte dos favelados reflete, naturalmente, aspectos da ideologia das classes dominantes introjetados por eles mas, também, algo fundamental que lhes pertence e em que se amuralham instintivamente para defender-se e preservar-se. Suas atividades noturnas, seus bailes, sua música, o uso do corpo, seus gestos, sua maneira de andar, de vestir, suas crenças, sua ironia, seu humor, seus códigos de companheirismo, sua forma de “desapertar-se” de situações difíceis, sua semântica, sua sintaxe, tudo isto constitui sua linguagem, como “linguagem total”, e são valores que compõem aquela muralha e que, mesmo tocados pela ideologia dominante, não se entregam totalmente a ela. Não queremos dizer, contudo, que não haja debilidades neste universo cultural, que deve ser compreendido em sua relação dialética com o dominante e não simétrica. Debilidades que devem igualmente ser problematizadas. (FREIRE, 1981. p. 46)

Apenas a partir da postura de molhar-se na realidade e na experiência dos sujeitos no mundo é que podemos propor intervenções. Dessa maneira, é possível que sejam minimizados os riscos de ingenuamente interpretarmos tais realidades apenas a partir do lugar onde estamos, com isso propondo práticas limitadas e pouco potentes em seu aspecto transformador.

Se falamos de uma sociedade multicultural, em que as realidades não são apenas diversas mas estão em constante mudança, dadas as dinâmicas de informação disponíveis e dos aspectos de interculturalidade, inclusive acerca das próprias relações interpessoais, tal consideração se faz tão importante para a busca de respeito à diversidade quanto difícil de ser alcançada. Tal proposição não é novidade no pensamento que se compromete com uma prática problematizadora e libertadora. No entanto, carece de ser lembrada por educadoras e educadores que assumem uma posição progressista.

No que se refere à pesquisa de campo realizado no Brasil, considero que uma potencialidade apresentada se localiza na possibilidade de ampliação a outros ambientes, escolares e não escolares, podendo servir de apoio a propostas semelhantes que possam ser desenvolvidas por outras educadoras e educadores. Destaco também a importância de abordar os conteúdos das culturas nordestinas na região sudeste do país, como ocorrido nesta intervenção, uma vez que há uma grande quantidade de pessoas nordestinas vivendo na região, especialmente em São Paulo. A valorização e o conhecimento das culturas nordestinas na escola podem representar também uma maneira de combate às discriminações geradas acerca das diferentes culturas existentes em cada região do país.

Quanto às limitações que observo neste momento da pesquisa, considero que a inserção no Brasil poderia ter contemplado uma maior aproximação com as educadoras e educadores da escola, promovendo trocas de informações acerca da história e cultura indígena e africana. Certamente a equipe docente da escola enriqueceria o trabalho realizado e é possível que outras maneiras de educar e se educar na relação com a diversidade tivessem sido mais exploradas nessa aproximação. No entanto, considero que não percebi isso durante a realização do trabalho e, dessa maneira, não me empenhei em propostas para a ocorrência dessa situação que possivelmente seria bem recebida pela comunidade escolar em que estive inserida.

Em Moçambique, considero que a potencialidade da pesquisa se expressa na possibilidade do diálogo intercultural realizado, sobretudo no que se relaciona às contribuições provenientes da compreensão das dinâmicas sociais que me auxiliaram, enquanto pesquisadora, no questionamento da realidade brasileira, impelindo-me a olhar de fora para o contexto do meu país. No entanto, observo como um limite da pesquisa a carência de articulação dos referenciais teóricos utilizados com uma mais ampla discussão do contexto político moçambicano e africano. Um maior embasamento nesse campo poderia, inclusive, ter

favorecido as discussões propostas na ocasião das intervenções realizadas na escola, levando-nos a outros caminhos, também importantes para a compreensão das danças como espaço de motricidade e para a construção de espaços de intersubjetivação.

Como proposta para prosseguimento deste estudo, considero que existe a possibilidade de um aprofundamento na compreensão das danças vivenciadas, entre outras manifestações das culturas populares, que deve se dar em contato com as mestras e mestres das culturas populares. Tal proposta se justifica pela carência de materiais didáticos, no Brasil e em Moçambique, que possam contribuir com a prática de educadoras e educadores interessados na divulgação das culturas populares e que, como eu, acreditem no seu potencial educativo.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELMONTE, M. M. **Vivências em atividades diversificadas de lazer:** processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e:** enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

BOSI, A. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R.R. **Aprendizagem dialógica:** ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as). Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (Conae). **Construindo o sistema nacional articulado:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília: MEC/CONAE, 2010. 163p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008.** Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira.** Brasília: MEC, 2004.

CAMPBELL, J. O mito e o mundo moderno . In: CAMPBELL, J. **O poder do mito.** São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

CASTIANO, J. P. **Referenciais da filosofia africana:** em busca da intersubjetivação. Maputo: Editora Ndjira, 2010.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S.E. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique.** 3. ed. Maputo: Publifix, 2013.

CHAUÍ, M. **Merleau-Ponty:** vida e obra. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CONSTANTINO, F. L. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas na constituição da identidade negra no contexto escolar.** 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DIAS, H. N. Diversidade cultural e educação em Moçambique. **Revista V!RUS**, São Carlos, n.4, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: 27 set 12.

DUSSEL, E. Cultura Imperial, Cultura Ilustrada e Libertação da Cultura Popular. In: DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana, t. III: erótica e pedagógica.** São Paulo-Piracicaba: Loyola-UNIMEP, 1982.

ESPÓSITO, V.H. C. **A escola: um enfoque fenomenológico.** São Paulo: Editora Escuta, 1993.

FERNADES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, 11 (1), p.3-10, jan/jun, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **À sombra desta mangueira.** 5. ed. São Paulo: Olho d'água, 2004.

_____. **Pedagogia da tolerância.** Apresentação, organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCÍA, J. C. **Mokongo Ma Chévere**: danzar la historia... danzar la memoria (Introducción a las danzas de autodefensa de origen africano). Caracas: Editora Venezuela Fundación Afroamerica, 2004. (Colección Africamerica)

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1980.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: GONZÁLES-ARROYO, M. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. Caderno 17 - salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, L. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. 1 ed. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008.

GONÇALVEZ, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a proposta e políticas. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p.1009-123, 2003.

IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

IPHAN. Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em <http://www.iphan.gov.br>. Acesso em Jul de 2012.

LEMOS, F. R. M. **Entre o ócio e o negócio**: possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar. Tese (Doutorado em Educação). 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LIGIÉRO, Z. Batucar-cantar-dançar desenhos das performances africanas no Brasil. **Revista Aletria**, v. 21, n.1, p. 113-146, 2011.

LOPES, J. S. M. Cultura acústica e memória em Moçambique: as marcas indelévels numa antropologia dos sentidos. **Scripta**, Belo Horizonte, v.4, n.8, p. 208-228, 1º sem. 2001.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba, UNIMEP, 1994.

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

MARTINS, J. A ontologia de Heidegger. In: MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **Estudos**

sobre existencialismo, fenomenologia e educação. São Paulo: Centauro, 1992.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. B. **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MEIRA, R. B. Experienciar, aprender, criar e ensinar. Revista de Educação Popular. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, n. 4, p. 103-114, Jan/dez, 2005.

_____. **Baila Bonito Baiadô: educação dança e culturas populares em Uberlândia, Minas Gerais**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MELLÃO, R.; IMBROSI, R.; KUBRUSLY, M. E. **Que chita bacana**. São Paulo: A Casa, 2005.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo: INDE/MEC, 1999.

MUNDURUKU, D. **Banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Angra, 2009.

_____. **A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo – e outras histórias indígenas de amor**. São Paulo: Global Editora, 2007.

_____. **Contos indígenas brasileiros**. 2ª ed. São Paulo: Global Editora, 2005.

MURIA, A. J. **A complexidade da formação de professores: O caso da Educação Física e desporto em Moçambique**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

NÓBREGA, A. Meu signo de artista. **Almanaque da cultura popular**. São Paulo, ano 9, n. 100, p. 12, 2007.

NGOENHA, S. E; CASTIANO, J. P. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: Editora Educar/Universidade Pedagógica, 2011.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do programa de Estudos Pós-Graduados em História e do departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, n. 10, p. 7-27, dez, 1993.

OLIVEIRA, E. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, M. W. e colaboradores. Processos educativos em práticas sociais: reflexões metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUZA, F. R. (Orgs.) **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em Educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, M. W.; STOTZ, E. N. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – SOCIEDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUAL UNIVERSIDADE? 24, 2004, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2004. p.1-16. CD ROM.

PORTO, E. T. R. **A corporeidade do cego**: novos olhares. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física . Universidade Estadual de Campinas, 2002.

PRANDI, R. **Os candomblés de São Paulo**. São Paulo: EdUSP,1991.

SABINO, J.; LODY, R. **Danças de matriz africana**: Antropologia do Movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos**. (On line). Disponível: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm> > Acesso em set. 2009a.

SANTOS, D. C. B. **O signo racial**: apropriações ideológicas descolonizando o pensamento e os meios de comunicação em Everybody Hates Chris. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SANTOS, I. F. Dança e pluralidade cultural: corpo e ancestralidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.1 p.31-38, jan/jun, 2009b.

SANTOS, M. O. **Ludicidade, animação cultural e educação**: um olhar para o projeto “Vivências em atividades diversificadas de lazer”. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SÉRGIO, M. A ciência da motricidade humana e a sua lógica social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.17, n.3, p.252-259, maio, 1996a.

_____. **Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 1996b.

_____. O Desporto e a Motricidade Humana. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 13, p. 41-53, out-dez, 2009.

_____. **Para um novo paradigma do saber e... do ser**. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

_____. **Um corte epistemológico: da Educação Física à motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SÉRGIO, M.; TORO, S. La motricidad humana, um corte epistemológico de la educación física. Popayán: **Revista Consentido**, v.1, n.1, p.101-109, 2005.

SILVA, D. V. C., **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009b.

SILVA, P. B. G. A palavra é... africanidades. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.15, n. 86, p. 42-47, mar./abr. 2009a.

SILVA, R. A. **Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as Rurais do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, S. S. Libertad y autonomía como valores guía de los programas para el desarrollo de la motricidad humana. Popayán: **Revista Consentido**, v.1, n.1, p.139-147, 2005.

SILVA, V. P. **Do chocalho ao bastão: processos educativos do Terno de Congado Marinheiro de São Benedito de Uberlândia-MG**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SODRÉ, M. Sobre imprensa negra. **Lumina – Facom/UFJF**, v.1, n.1, p.23-32, jul/dez. 1998.

_____. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

TODOROV, T. **Nós e os outros**. A reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

UMANN, J. F. B. **Dançando em harmonia na cadência da transdisciplinaridade: um referencial para o ensino das danças populares brasileiras na universidade**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

WEFFORT, F. Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In. FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Apêndice A - Análise ideográfica

Análise ideográfica dos diários de campo do Brasil

UNIDADE DE SIGNIFICADO	REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA
<p>[...] Conteí para a turma que minha novidade é que nas férias eu tinha ido para Pernambuco, estado onde Guga nasceu e que lá eu dancei o Samba de Coco. Lucas e Amanda contaram que foram pescar com o pai deles e Daniel disse que já tinha ido pescar algumas vezes com o tio. Guga perguntou como era o nome e o tamanho do peixe que eles pescaram, Amanda e Lucas disseram que os peixes chamavam Pacú, Piaba e Curimba, e fizeram gestos com as mãos que indicavam os tamanhos dos peixes. Amanda disse que tinha peixes pequenos e médios. Guga perguntou se mais alguém já tinha visto um peixe Piaba, e se sabiam se ele nadava no rio ou no mar. Inicialmente Daniel ficou na dúvida para responder, IsaRose disse que não sabia e Amanda e Lucas disseram que era no rio e lembraram ao grupo o que haviam acabado de contar sobre a pescaria que fizeram nas férias. Depois Guga disse que conhecia uma música que falava da Piaba e perguntou se queríamos aprender cantar. Dissemos que sim e ele ensinou o coro pra gente [...] (1, I)</p>	<p>Compartilhamos as experiências que tivemos nas férias. Lucas e Amanda contaram que pescaram os peixes chamados Pacú, Piaba e Curimba. Quando perguntamos se o peixe Piaba nadava no rio ou no mar as crianças lembraram-se da experiência para ensinar às demais que ele nadava no rio. Aprendemos uma música que fala do peixe Piaba.</p>
<p>[...] Cantamos e batemos palma no ritmo do Samba de Coco por um tempo, enquanto Guga ia acrescentando outras frases à música, entre o nosso coro, fazendo versos de improviso como é de costume nesse canto. (2, I)</p>	<p>Vivenciamos a dança.</p>
<p>[...] Quando acabamos de cantar Guga perguntou para turma o que mais tinha no mar, além da areia. Eles falaram várias coisas: tubarão, conchas, pedras, plantas, estrelas do mar, cavalo marinho, etc. Eu sugeri uma brincadeira na qual teríamos que falar algo que existe no mar e cada pessoa tentaria falar rápido sem pular a vez de ninguém e sem parar. Todas as pessoas aceitaram a brincadeira, fomos falando os nomes das coisas que havia no mar e foi bastante divertido. (3, I)</p>	<p>Cada pessoa falou o que sabia que existe no mar no contexto de uma brincadeira.</p>

<p>[...] Depois de um tempo, quando a brincadeira estava ficando cansativa e já não conseguíamos lembrar coisas diferentes, perguntei para as crianças se os peixes do rio nadavam no mar e vice-versa, eles disseram que não. Perguntei se eles sabiam por que e eles responderam que era porque no mar tinha sal e no rio não e o peixe que nascia no mar ficava no mar. Daniel e Lucas falaram quase ao mesmo tempo, enquanto as meninas concordavam com a teoria acenando positivamente com a cabeça. Guga perguntou se conheciam o nome de algum peixe que nada no mar. Daniel disse alguns nomes e fomos tentando saber de onde eram, alguns eu conhecia, outros não, alguns as crianças iam dizendo, outros o Guga. Guga falou os nomes dos peixes que ele conhecia que nadavam no mar: Cioba, Arabaiana, Cavala, Beiju-pirá. Falou um de cada vez e fomos repetindo até falarmos todos os nomes de peixes juntos, de uma só vez. Guga explicou que esses nomes de peixes eram o coro de uma música, então começou a cantar o samba Noite de Santo Antônio (as crianças chamaram essa música de Arabaiana). Nesse momento fomos levantando para ficar em pé na roda. Guga tocando o pandeiro, todo o grupo cantou e acompanhou com as palmas e os passos do Samba de Coco, em três rodadas de entoação da música as crianças já estavam cantando o coro “Cioba, Arabaiana, Cavala, Beiju-pira” e quase a música toda. (4, I)</p>	<p>As crianças refletiram sobre a diferença entre peixes que vivem no mar e no rio. Aprendemos nomes de peixes que vivem no mar e uma música sobre estes.</p>
<p>[...] Lucas pediu para nos ensinar uma música do Patati Patata. Disse-nos que ele gostava muito e que esses são os palhaços que ele conhece da televisão. Ensinou-nos a música do chuveiro, sentamos no chão para ouvi-lo e cantamos junto com ele enquanto cantava e dançava em nossa frente. Batemos palmas ao final da apresentação. (5, I)</p>	<p>Lucas nos ensinou uma música que gostava.</p>

[...] Enquanto o grupo cantava, fazendo o trupé e tocando algum instrumento eu sentei no chão com o Daniel para acompanhá-lo no pandeiro e sugeri que ele experimentasse outras formas de segurar o pandeiro, pois ele estava deixando o instrumento cair no chão. Eu e o Guga chamamos a atenção dele algumas vezes, pedindo que ele tomasse cuidado, e ele parecia repetir a situação para chamar a nossa atenção. Quando chamei a atenção do Daniel mais uma vez, já um pouco zangada, Guga sugeriu que parássemos para conversar sobre isso. Sentamos todas e todos no chão, em uma roda e conversamos sobre o cuidado que devemos ter com os instrumentos. Comecei a conversa perguntando se elas se lembravam que eu sempre peço que tomem cuidado para não quebrar os instrumentos e disse que todos os instrumentos devem ser tratados com carinho porque é com eles que nos divertimos e fazemos nossas brincadeiras. Depois perguntei diretamente para o Daniel o que aconteceria se quebrássemos os instrumentos, ao que as crianças foram respondendo, IsaRose disse: - Vai ter que pagar outro. Amanda disse: - Não teremos mais pandeiro. Lucas disse: - Vai ficar de castigo. Daniel disse: - Não sei. Depois de um tempo de conversa, na qual o Guga disse às crianças que todos os instrumentos devem ser tratados com respeito e cuidado, eu disse que seria muito chato se o pandeiro quebrasse porque era o único que tínhamos e era um instrumento importante para o Samba de Coco acontecer, então não conseguiríamos mais tocar. Eu expliquei que essa era a consequência, pois se isso acontecesse ninguém iria ficar de castigo nem ter que pagar outro, mas ficaríamos sem pandeiro e isso sim seria ruim para nós. (6, I)

Conversamos sobre cuidar dos instrumentos. Perguntei o que aconteceria se alguém quebrasse os instrumentos e as crianças responderam que ficaríamos sem instrumento, que quem quebrou deveria pagar e que a pessoa seria castigada. Eu expliquei a consequência seria ficar sem o instrumento e que isso seria ruim para todo o grupo, mas que ninguém ficaria de castigo ou teria que pagar outro.

<p>[...] Na conversa inicial IsaRose contou a novidade que ia se casar, perguntamos quando seria. Ela disse que ainda vai demorar um pouco. Perguntamos com quem será. Ela disse que não podia nos contar. Daniel começou rir e zombar da IsaRose por ela dizer que vai casar. Guga perguntou se ele não queria casar um dia. Ele ficou envergonhado e disse que não. Continuou zombando de IsaRose dizendo que ela estava apaixonada. Guga perguntou se ele também estava e ele disse que não. Perguntei se achavam que se apaixonar era uma coisa boa. Eles riram e IsaRose disse que sim, Daniel disse que não sabia. Eu disse: - Perguntem ao Guga se ele estava apaixonado. Elas perguntaram e Guga disse que sim. Daniel interpelou Guga dizendo que era mentira porque ele era casado, se ele era casado não podia estar apaixonado. Perguntamos se quem era casado não podia estar apaixonado e Guga, respondendo ao Daniel, disse que era apaixonado pela mulher com quem ele era casado. (1, II)</p>	<p>Conversamos sobre casamento e sobre estar apaixonada (o).</p>
<p>[...] sentados no chão, fiquei de costas para as costas de Daniel para que nós tivéssemos apoio e equilíbrio para alongar o tronco e os membros inferiores. No início ele não quis e disse que não precisava de ajuda. Eu disse a ele que podíamos ajudar um ao outro, e que eu também precisava da ajuda dele para realizar aquele movimento, então ele aceitou a proposta. Guga e IsaRose também juntaram as costas. Nesse momento Daniel voltou zombar de IsaRose dizendo que Guga e IsaRose estavam namorando. Perguntei ao Daniel: -Porque você pensa isso? Ele respondeu: - Porque eles estão juntinhos, encostadinhos. Então eu perguntei se nós dois também estávamos namorando, porque também estávamos juntinhos. Ele riu e, sem jeito, disse que não, que só estávamos ajudando um ao outro. Então Guga disse para Daniel que ele e IsaRose também estavam fazendo o mesmo. Fizemos vários movimentos de alongamento sentados no chão. (2, II)</p>	<p>Daniel aceitou ajuda para realizar o alongamento apenas quando eu disse que também precisava da ajuda dele. Zombou da colega que estava encostada em Guga dizendo que eram namorados. Como estávamos na mesma posição eu perguntei se isso significava que nós também éramos namorados. Daniel riu, disse que não e que estávamos apenas ajudando um ao outro.</p>
<p>[...] Pegamos os caxixis e fomos experimentando o som de cada um, e eu e Guga íamos sugerindo que as crianças prestassem atenção ao som, identificando qual era mais alto, mais baixo, mais grave ou mais agudo em cada caxixi. Tocamos os caxixis, pandeiro e tambor, revezando os instrumentos entre nós, até que todos tivéssemos tocado todos os instrumentos. (3, II)</p>	<p>Experimentamos e apreciamos o som dos instrumentos: caxixis, pandeiro e tambor.</p>

<p>[...] Fizemos os desenhos dos peixes, e conforme íamos desenhando íamos cantando e—conversando um pouco sobre diversos assuntos, sobre os desenhos que faziam na escola, sobre como seria o fundo do mar, entre outras coisas. (4, II)</p>	<p>Conversamos sobre diversos assuntos enquanto desenhávamos.</p>
<p>[...] Falamos nossos nomes e nossa idade, começando pelo Guga que ao falar seu nome inteiro, Gutemberg, causou a estranheza das crianças que não conseguiam repetir o nome da mesma maneira que ele pronunciava. Guga pronunciou o nome bem devagar e acentuando a segunda letra “e” de Gutemberg, de acordo com seu sotaque pernambucano. As crianças estranharam repetindo como ele e perguntaram se era o mesmo que “berg” dando ênfase à letra “r” como é comum no sotaque do interior paulista. Guga disse que sim, que fala assim porque ele é pernambucano, de uma cidade chamada Olinda. Contou que lá todas as pessoas falam com esse sotaque e que ele gosta muito de lá. Daniel disse que tem uma tia que fala igual Guga. Perguntamos se ele sabia em que lugar ela nasceu e ele disse que não sabia. (1, III)</p>	<p>As crianças estranharam o sotaque nordestino de Guga que explicou para elas que seu sotaque é comum na cidade onde nasceu e que gosta muito de lá. Uma das crianças identificou semelhança com o sotaque de uma tia.</p>
<p>[...] Lucas perguntou se podíamos tocar. Eu disse que não sabia se todas as pessoas queriam e perguntei: - O que vamos fazer agora? Eles gritaram juntos: - Tocar! Perguntei o que íamos tocar e se eles sabiam o nome do ritmo que tocamos nos encontros anteriores, perguntei se era funk, forró, ou o que era. Daniel disse que era Samba de Coco. Perguntei quem lembrava o ritmo do Samba de Coco. Inaê e Vanessa disseram que se lembravam de duas músicas: Coqueiro e Tatu. Guga sugeriu que fizéssemos o ritmo do Samba de Coco com as palmas das mãos, todos bateram palma e ao contar 1, 2, 3, 4, Guga encerrava a palma e todos acompanhavam. As batidas de palmas, encerradas juntas pela contagem acabou virando uma brincadeira. Lucas sugeriu: - Vamos fazer com o pé também? Então, começamos fazer as batidas com os pés e palmas das mãos. (2, III)</p>	<p>As crianças decidiram tocar, lembraram o nome do ritmo que vivenciamos e algumas músicas. Vivenciamos o ritmo do Samba de Coco batendo as palmas das mãos e uma das crianças sugeriu que fizemos o mesmo batendo os pés no chão.</p>
<p>Enquanto Guga ajudava Vanessa segurar o tambor eu pedi para experimentarmos o som dos caxixis e pandeiros e tentarmos perceber qual era a diferença entre os sons deles, já que todos são bastante diferentes. Depois de experimentar bastante os caxixis, Guga mostrou para nós como se fazia o som do ganzá no ritmo do Samba de Coco e tentamos acompanhá-lo. (3, III)</p>	<p>Experimentamos os instrumentos (caxixis) e depois aprendemos tocá-los ao ritmo do Samba de Coco.</p>

<p>[...] eu disse que tínhamos algumas saias na caixa e perguntei se alguém queria vestir. Todas as meninas quiseram, eu disse que só tínhamos quatro saias e, portanto teríamos que dividir, revezando um pouco e trocar umas com as outras. Rodrigo disse que não queria porque homens não usavam saia. Eu disse que aqui no Brasil os homens não costumam usar saia mesmo, mas que existem países em que a saia é uma roupa comum para homens e mulheres, como no país chamado Escócia e em umas ilhas chamadas de Polinésia. Guga contou que em alguns países da África os homens usam saias e uma roupa que parece um vestido de mangas compridas. Quando fomos dividir as saias o Rodrigo disse que queria vestir, então entregamos uma para ele também. (4, III)</p>	<p>Rodrigo disse que homens não usam saia. Eu contei que em outras culturas homens usam saias também. Rodrigo vestiu a saia.</p>
<p>[...] Vanessa também quis vestir a saia e perguntei a ela se precisava de ajuda e como seria a melhor forma de vestir. Ela foi nos orientando, então eu e Inaê fizemos um apoio conjunto para que ela se levantasse da cadeira de rodas e vestisse a saia.(5, III)</p>	<p>Vanessa nos ensinou como ajudá-la vestir a saia, enquanto sentada na cadeira de rodas.</p>
<p>[...] As crianças pediram para cantar a música do Jabuti, expliquei que essa música se tocava ao ritmo do Cacuriá, e perguntei se eles se lembravam de onde era o Cacuriá. Rodrigo disse que era do Ceará e eu disse que não, mas que era de um lugar perto do Ceará, no nordeste do Brasil. Lucas e Daniel lembraram que era do estado Maranhão. (6, III)</p>	<p>Associamos os ritmos das danças aos estados e região do país.</p>
<p>[...] Sentamos em círculo no chão e eu dei parabéns a todo o grupo porque todas as pessoas cantaram, dançaram e tocaram muito bem nesse dia, e eu tinha percebido que a roda estava mais animada por causa disso, da participação de todas e todos. Aproveitei para falar que a roda de Samba de Coco, assim como a roda de Capoeira ou de Samba só acontecem e ficam bonitas com a participação de todas as pessoas, como tinha sido hoje no nosso encontro. Guga e eu fomos apontando para as participações positivas de cada uma das pessoas presentes na roda. Guga disse ao Daniel que ele havia cantado com uma voz muito forte, que ficou bonito. Eu disse à Inaê, Amanda e IsaRose que elas estavam dançando muito bem. Guga disse à Vanessa que a participação dela no gonzá e no acompanhamento das palmas foi muito importante e disse ao Lucas e Rodrigo que os passos deles no Samba estão ficando muito bons. Eu chamei a atenção da Bia para a beleza do toque que ela estava realizando na caixa do divino. (7, III)</p>	<p>Congratulei as crianças pela participação e falei sobre a importância da ação coletiva para a formação da roda de Samba de Coco. Falamos sobre a participação de cada pessoa, apontando individualmente observações positivas.</p>

<p>[...] Nesse momento Vanessa nos interrompeu e disse que poderíamos montar uma banda e fazer apresentações para o público. Guga e eu dissemos que sim, que isso era uma possibilidade. Guga perguntou quais músicas poderíamos tocar. Elas listaram 5 músicas contando com uma que a Vanessa disse que poderíamos inventar. Então Guga disse que essa seria a nossa tarefa da semana para o próximo encontro pensar uma música para fazermos juntos. (8, III)</p>	<p>Vanessa disse que poderíamos montar uma banda e fazer apresentações. Elas escolheram um pequeno repertório entre as músicas que conheciam e Vanessa sugeriu que compuséssemos uma música.</p>
<p>[...] Antes de ir Vanessa disse ter vergonha de ficar em pé para retirar a saia e tentou tirar sentada na cadeira de rodas, levantando levemente o tronco. Eu disse que ela não precisava ter vergonha de se levantar e que se nós todas poderíamos ser uma banda, como ela disse, nós tínhamos que estar dispostas a fazer as coisas juntas e nos ajudar sempre que precisássemos. Inaê e eu ajudamos Vanessa a tirar a saia. (9, III)</p>	<p>Vanessa disse ter vergonha de tirar a saia sentada na cadeira de rodas. Eu disse que ela não precisava ter vergonha, pois se podíamos ser uma banda, como ela disse, tínhamos que estar dispostas a fazer as coisas juntas e nos ajudar.</p>
<p>[...] Todas as crianças subiram para se reunir no pátio externo e Vanessa pediu para ir ao banheiro com a ajuda de Inaê. [...] Ouvimos a Vanessa chamar meu nome do banheiro e chegando lá ela me pediu para ajudá-la sair da cadeira de rodas e sentar no vaso sanitário. A Inaê disse que não sabia por que ela estava pedindo ajuda se ela havia dito que queria me mostrar como ela conseguia fazer essa transferência sozinha. Então eu disse que gostaria de vê-la fazendo isso sozinha, e ela disse que podia me mostrar. Falei que tinha certeza que ela podia me mostrar porque eu já tinha visto várias pessoas da idade dela que usavam cadeiras de rodas fazendo essa transferência sozinha. Ela perguntou onde eu tinha visto essas pessoas e eu respondi que foi na piscina da academia onde eu dava aulas de natação para várias crianças que usavam cadeiras de rodas. (1, IV)</p>	<p>Vanessa pediu ajuda para fazer uma transferência da cadeira de rodas para o vaso sanitário. Inaê falou que ela havia dito que queria me mostrar que conseguia fazê-la sozinha. Eu disse que tinha certeza que ela conseguia porque já tinha visto pessoas da idade dela fazendo isso. Ela perguntou onde eu tinha visto essas pessoas e eu respondi que foi na piscina da academia onde eu dava aulas de natação para crianças que usavam cadeiras de rodas.</p>
<p>[...] Lucas disse que queria contar que seu tio e sua avó já morreram e que ele já morreu um dia também quando era bem pequeno. Sua irmã Amanda o interrompeu dizendo que ele não morreu, ele apenas desmaiou quando era pequeno ao ser atropelado por um carro. Ele concordou com ela. Rodrigo disse que seu tio também morreu com muitos tiros. Conversamos um pouco sobre o tema e Guga disse que todos os seres vivos morrem um dia, as pessoas, as plantas, os animais. Eu e as crianças concordamos com ele. (2, IV)</p>	<p>As crianças relataram o falecimento de parentes. Conversamos sobre a morte.</p>

<p>[...] Lucas continuou a conversa dizendo que ia casar e depois ter filhos. Guga disse que primeiro eles precisavam crescer para depois casar. Lucas, Rodrigo e Daniel disseram que não precisava crescer para casar. Então, eu perguntei se crianças se casavam e se eles já tinham visto alguma criança se casar, eles disseram que sim. Rodrigo disse que na novela tinha duas crianças que iam se casar e que elas eram noivas. Nem eu nem Guga conhecíamos a novela sobre a qual ele falava. Perguntamos se eles achavam que o que passava na novela era uma verdade ou uma história inventada. Eles disseram que era verdade e que tudo que acontece na novela acontece também na vida das pessoas. Guga e eu dissemos que a novela era uma história inventada pelo escritor da novela, assim como algumas das histórias escritas nos livros e outras escritas para os filmes, que aquelas coisas não estavam acontecendo de verdade, elas faziam parte de uma história que alguém escreveu e agora estava sendo interpretada pelos atores e as atrizes. Os meninos não pareciam acreditar no que estávamos falando até que Amanda e Inaê disseram que era uma história inventada sim. Ficamos conversando um pouco mais sobre as crianças se casarem. (3, IV)</p>	<p>As crianças falaram que iriam se casar e que não era necessário crescer para casar, pois viram crianças se casando na novela. Conversamos sobre as histórias das novelas serem reais ou fantasias e sobre crianças se casarem.</p>
<p>[...] Enquanto a IsaRose me mostrava os desenhos que havia feito na escola, Guga fazia alguns movimentos da Capoeira Angola, brincando com Daniel. Daniel começou a se interessar pelos movimentos do Guga e no momento em que ele fazia um Aú, Daniel disse: - Ei, eu consigo fazer isso! Guga disse: - Claro que consegue, só precisa treinar! E continuaram fazendo os movimentos. Guga fez uma parada de cabeça e nesse momento estavam chegando as outras crianças, Lucas, Amanda e Bia. Todas ficaram interessadas pelos movimentos e começaram imitar o Guga. Bia disse que poderia fazer a parada de cabeça e começou tentar. Guga sugeriu que ela chegasse perto da parede para ter um apoio para as pernas inicialmente e depois aos poucos ir deixando o apoio. IsaRose também se interessou e nós duas nos juntamos ao grupo. Ficamos fazendo alguns movimentos e Guga estava bastante empolgado na brincadeira com Daniel, pois eu percebi (e depois ele confirmou) que ele visualizou uma oportunidade de atividade para Daniel, pois a Capoeira Angola explora muitos movimentos realizados no chão, os quais Daniel poderia fazer mesmo sem o movimento das pernas, apenas com a força dos braços. (1, V)</p>	<p>As crianças se interessaram pelos movimentos de Capoeira realizados por Guga. Daniel, que tem os movimentos das pernas reduzidos por conta da deficiência física, identificou a possibilidade de realizar os movimentos da Capoeira.</p>

<p>[...] nós nos sentamos no chão, em roda e eu pedi para Guga contar um pouco sobre o que era a Capoeira Angola e a experiência dele como capoeirista. Guga contou um pouco da história da capoeira e de sua história na capoeira em Pernambuco e disse que o mestre dele chama-se Mestre Sapo, o que as crianças acharam muito engraçado. (2, V)</p>	<p>Guga contou um pouco da história da Capoeira e da sua experiência pessoal nessa prática.</p>
<p>[...] Perguntei se eles sabiam em qual Estado do Brasil os índios Munduruku moravam. Eles disseram que não sabiam. Eu perguntei: - E em qual Estado do Brasil será que têm indígenas? Vocês sabem, já ouviram falar de algum lugar onde eles moram? Lucas falou que eles moravam na praia, Daniel falou que achava que era na Bahia. Eu perguntei se eles sabiam se existiam indígenas em São Paulo. Eles disseram que não sabiam. Amanda disse que achava que eles moravam em muitos lugares. Então, eu peguei um livro do Daniel Munduruku, intitulado “Contos Indígenas Brasileiros”, onde ele narra oito contos, de oito etnias indígenas diferentes – Munduruku, Guarani, Nambikwara, Karajá, Terena, Kaingang, Tukano e Taulipang – para as quais apresenta antes de cada história um pequeno mapa do Brasil com o desenho da região onde se encontra cada um desses povos. Convidei a todas e todos para folhearem o livro comigo, no centro de nossa roda e disse que ali eles iriam descobrir em qual lugar do Brasil estavam os índios Munduruku. No entanto, o desenho do mapa no livro apresenta a região a que se refere apenas com um preenchimento de cores mais fortes, sem indicar o nome do Estado ou região. Ao verem os mapas do livro, as crianças ficaram na dúvida sobre os nomes dos Estados destacados ali. Então, peguei o mapa feito de borracha, que tem os Estados brasileiros recortados, com suas respectivas siglas inscritas, formando um quebra-cabeça. (3, V)</p>	<p>Conversamos sobre os possíveis lugares do país onde moram os povos indígenas com o auxílio de um livro que cita oito etnias indígenas brasileiras e um mapa do Brasil.</p>

<p>[...] Com o mapa quebra-cabeça espalhado no chão fomos tentando achar os Estados indicados no livro. Lucas, Amanda e Bia tomaram conta da atividade, mas Bia era sempre mais rápida e não deixava espaço para a participação das outras pessoas. Daniel não chegou muito perto da brincadeira, manteve-se sentado um pouco mais afastado e sem interagir conosco. IsaRose também ficou um pouco longe até que eu percebi que elas estavam sem espaço para brincar e pedi para pensarmos em alguma forma de todas as pessoas participarem. Lucas disse: - Podemos ir pegando as peças e tentando colocar, um de cada vez. Eu disse que poderíamos tentar. As crianças foram se organizando para que uma pessoa de cada vez pegasse as peças e inicialmente a dinâmica funcionou, mas depois de duas rodadas algumas crianças tentavam passar na frente da outra para preencher o quebra-cabeça. Nesses momentos eu intervinha lembrando ao grupo que era preciso respeitar a vez das pessoas para que todas e todos pudessem participar. (4, V)</p>	<p>Percebi que algumas crianças estavam sem espaço para participar da brincadeira e pedi para pensarmos juntas em uma maneira de possibilitar a participação de todas. As crianças fizeram sugestões, organizaram-se e eu continuei lembrando ao grupo que era preciso respeitar a vez das pessoas para que todas pudessem participar.</p>
<p>[...] Eu pedi para Bia ter um pouco mais de calma e paciência porque todas às vezes ela dizia: - Eu sei onde encaixa essa peça, me deixa colocar. Eu disse a ela que precisava deixar um tempo maior para quem não sabia poder descobrir e que algumas pessoas demoravam mais e outras, como ela, demoravam menos para identificar os Estados e os encaixes da brincadeira. Ela disse: - Tá bom, eu vou tentar, mas eles são muito lentos. Bia realmente conseguiu controlar a ansiedade e deixar as demais pessoas brincarem também. Assim que terminamos de montar o mapa, identificamos que os índios Munduruku moram na região norte do país, nos Estados do Pará, Mato Grosso e Amazonas. (5, V)</p>	<p>Eu disse para Bia que precisava ter mais paciência e esperar as demais colegas participarem da brincadeira, pois algumas pessoas têm mais e outras menos facilidade para encontrar as peças do quebra-cabeça. Bia conseguiu controlar a ansiedade, respeitando o tempo das colegas e deixando-as brincar.</p>
<p>[...] Lucas e Daniel disseram quase ao mesmo tempo: - Eu quero ler! Ambos sugeriram que cada pessoa fizesse a leitura de um trecho e se ofereceram para começar a leitura, os dois começaram a discutir para decidir quem deveria começar. Mostrei dois livros para a turma o que já havíamos folheado “Contos Indígenas Brasileiros” e outro intitulado “A Primeira Estrela que vejo é a Estrela do meu Desejo e Outras Histórias Indígenas de Amor” e pedi para que escolhessem. Todas as crianças escolheram o segundo livro que abrimos, lemos os títulos das histórias e elas escolheram a história “A estrela das águas” para ler. (6, V)</p>	<p>As crianças escolheram a maneira de realizar a leitura do livro, quem o faria e a história seria lida.</p>

[...] Guga sugeriu para a turma que fizéssemos a dança chamada Coco de Trupé e explicou que também é um Samba de Coco que tem a influência dos povos indígenas e dos povos negros na região de Pernambuco. Então, explicou que o trupé é o movimento da batida ritmada os pés no chão, que faz um barulho se unindo à música e é a própria dança. Eu disse para as crianças que essa batida dos pés no chão era muito usada para bater a terra e transformar o chão das casas que não tinham piso, o que chamamos de chão de terra batida. Guga ensinou às crianças a batida dos pés no chão e todas foram repetindo. Cantamos a música da Massera que Guga também nos ensinou e aos poucos fomos todas imitando seus passos. Quando já estávamos todas cantando e dançando Guga nos ensinou a virar para o lado, durante a dança na roda, dirigindo-se a quem estivesse ao nosso lado e simular uma umbigada, ou seja, fingir que íamos bater os umbigos. Na roda, quem começa umbigando, ou seja, simulando a batida de umbigo com umbigo, é apenas um par, depois uma das pessoas desse par começa a umbigar com quem começou com ela e alternadamente com a/o colega de seu outro lado e assim sucessivamente até toda a roda estar fazendo esse movimento, hora umbigando com a/o colega da direita, hora da esquerda. Dançamos bastante tempo nessa roda, as crianças riam muito e se empenharam bastante para a dança dar certo despendendo muita atenção aos passos. Ao final da dança Guga contou para as crianças que esse movimento faz parte do que se chama Samba de Umbigada, ou Coco de Umbigada. As crianças acharam o nome engraçado e riram repetindo: - Umbigada? Eu disse para elas que sim e que muitas danças dos nossos antepassados africanos usam esse movimento da umbigada para dançar e brincar entre eles, em várias danças diferentes. Ficamos por mais alguns minutos brincando e dançando, com a umbigada e o trupé, as crianças dançavam, riam e cantavam sem parar. Depois nos abraçamos, despedimos e fomos embora. (7, V)

Vivenciamos e explicamos a origem da dança Coco de Trupé e de umbigada. Contextualizamos o movimento realizado nestas. Falei sobre o movimento da “umbigada” realizado na dança. Eu disse que muitas danças dos nossos antepassados africanos usam o movimento da umbigada para dançar e brincar.

<p>[...] A atividade proposta com o mapa também apresentou alguma dificuldade de realização, mas considero ter sido uma importante aprendizagem para mim quanto a estar atenta ao interesse e participação das crianças, pois a partir dessa atividade comecei pensar que é preciso estar atenta para considerar e respeitar a possibilidade de alguma criança não se interessar ou não se identificar com alguma atividade, ao mesmo tempo em que preciso garantir-lhe condições de participação, ou seja, devo estar mais atenta para compreender se elas não querem fazer ou se elas não estão encontrando possibilidade de fazer. (8, V)</p>	<p>Refleti sobre a necessidade de considerar a possibilidade de alguma criança não se interessar ou não se identificar com alguma atividade, ao mesmo tempo em que preciso garantir-lhe condições de participação, estar mais atenta para compreender se elas não querem fazer ou se elas não estão encontrando possibilidade de fazer as atividades propostas.</p>
<p>[...] Lucas trouxe o violão e tocou um pouco para a gente, sem realizar os acordes, apenas tocando a mão direita nas cordas. Conversamos por alguns minutos sobre o violão do Lucas e ele pediu para cantarmos a música “Arabaiana” (Noite de Santo Antônio), primeiro cantamos para lembrar a letra da música, depois acrescentamos as palmas e o som do violão do Lucas e todas as crianças cantaram bem forte. (1, VI)</p>	<p>Vivenciamos a MÚSICA e o conhecimento de um instrumento levado por uma das crianças.</p>

<p>Ao terminar o alongamento Lucas perguntou: - Vamos brincar de estátua? E todas as crianças começaram a pedir o mesmo. Eu disse para a turma: - Nós podemos brincar, mas quem vai tocar e parar a música pra gente fazer a estátua? Daniel respondeu: - O Guga! Eu disse: - Guga, você pode tocar pra gente? Ele respondeu que sim, mas que só ele tocava sempre e sugeriu que mais alguém tocasse junto com ele. Eu disse: - E se todo mundo tocar junto? Lucas disse: - Isso! Eu falei para todo o grupo: - Então vamos fazer a brincadeira da estátua que toca e dança, certo? Todo mundo tem que dançar e tocar o instrumento, mas acho que temos um problema. Daniel e Rodrigo perguntaram: - Qual? O que foi? E eu expliquei que se todas as pessoas estivessem tocando como íamos conseguir parar de tocar todas juntas para fazer a estátua? Inaê disse: - É só prestar atenção quando um parar todos param. Guga sugeriu: - Vamos fazer um teste, então? As crianças aceitaram e Guga pediu para cada pessoa pegar seu instrumento e formarmos uma roda. Tocamos um pouco e ao sinal de uma batida mais forte no pandeiro, realizada pelo Guga, todas as crianças paravam de tocar ao mesmo tempo. Fizemos isso três vezes, as crianças acharam muito engraçado e riam sem parar cada vez que paravam de tocar. Eu disse: - Vamos lá, então já tá valendo a estátua, mas todo mundo tem que dançar. Saímos dançando e tocando pelo pátio externo com os instrumentos nas mãos. Daniel gritou: - Vamos lá pessoal, todo mundo se mexendo. Brincamos um pouco e, a cada vez que parávamos para fazer a estátua, as crianças se divertiam muito fazendo poses inusitadas e competindo para ver qual estátua se mexia por último. Vanessa não quis pegar nenhum instrumento e disse que precisava ficar com as mãos livres para tocar a cadeira de rodas. (2, VI)</p>	<p>Vivenciamos a dança, música e o toque dos instrumentos atrelados ao contexto de uma brincadeira chamada “Estátua”. Uma das crianças sugeriu que todas prestassem atenção, outra gritou palavras de incentivo ao grupo. Uma criança que faz uso de cadeira de rodas explicou que não tocaria um instrumento para ter as mãos livres e manipular a cadeira de rodas.</p>
<p>[...] Eu disse que podiam ler se todas as pessoas aceitassem, mas que também seria legal eles contarem para a gente a história que já tinham lido, já que ambos haviam levado os livros para casa. Lucas disse que não lembrava a história que tinha lido desse livro, mas que lembrava outra de um índio que foi beber água na beira do rio e de repente escutou a voz de um sapo que disse para ele: - Cuidado, é ai que a onça bebe água! Lucas falou imitando uma voz bem grave e séria e todas as crianças, inclusive ele, riram muito. Ele disse que vai trazer esse livro com a história da onça no próximo encontro. (3, VI)</p>	<p>Lucas lembrou e contou ao grupo uma história indígena que conhecia. Disse que levaria o livro para o grupo ver no próximo encontro.</p>

<p>[...] - Daniel, mas você fez uma música aqui, um Samba de Coco que a gente sempre canta, por que fala que não fez? Ele disse: - Porque eu tenho vergonha. Inaê falou: - Você não precisa ter vergonha porque a gente é tudo amigo. (1, VII)</p>	<p>Daniel relatou sentir vergonha quando falamos que ele fez uma música e a colega disse que não é necessário se envergonhar porque está entre amigos.</p>
<p>[...] Eu perguntei para eles sobre os livros que tinham levado para casa e Daniel disse que levou para a aula e que a professora leu na sala de aula para ele e para a turma a história da lua, perguntei se ele podia contar para a gente um pouco da história e ele disse que era a história de uma moça índia que se apaixonou pela lua e que um dia foi morar lá com ela. Pedi para que ele procurasse a história no livro e perguntei se podíamos ler um trecho. As crianças aceitaram. Daniel, Rodrigo e Bia leram pequenos trechos cada um. Bia disse que a história era dos índios Karajás. Perguntei se eles sabiam onde moravam os índios Karajás, disseram que não sabiam então fomos verificar no livro, pois havia em cada história o desenho do mapa do Brasil com o respectivo Estado de cada etnia a que se referia à história, pintado de uma cor mais escura, mas não aparecia o nome do Estado. Ficamos olhando para o mapa por algum tempo e as crianças ficaram tentando adivinhar o nome do Estado. Então a Bia me perguntou onde estava aquele mapa que tinha todos os Estados que usamos para brincar de montar na outra semana. Eu disse que estava na nossa caixa e que podiam pegar. Rodrigo pegou o mapa e as crianças começaram montar o mapa para poder identificar o Estado dos índios Karajás desenhado no livro. Depois de montado elas ainda não conseguiram identificar e Deca falou que ia dar uma dica para elas e disse: - Esse Estado é o Estado onde eu nasci e lá a gente costuma comer muito pão de queijo. Daniel disse: - Bahia. Rodrigo disse: - África. Eu disse, apontando para o mapa: - Não meninos, a Bahia fica aqui no nordeste e a África é um continente, num continente tem vários países e dentro dos países é que tem os Estados. Deca falou para as crianças que o Estado que estávamos procurando era Minas Gerais e apontou no mapa a sigla MG. (2, VII)</p>	<p>Daniel levou o livro de histórias indígenas para compartilhar com os colegas e a professora na sala de aula. As crianças leram a história dos índios Karajás e depois tentamos identificar a região do Brasil onde mora essa etnia indígena. Fizemos o reconhecimento de estados e regiões do Brasil e expliquei para as crianças que África não é um país, é um continente.</p>
<p>[...] Eu perguntei: - Vocês acham que os índios Karajás ainda moram aí, ou será que eles só existem na história? Bia, Rodrigo e IsaRose disseram que sim, que eles ainda existiam. Daniel disse: - Eles existem sim e eles que estão contando essa história do livro. (3, VII)</p>	<p>As crianças refletiram sobre e afirmaram a existência dos indígenas da etnia Karajás, cuja história haviam lido no livro.</p>

<p>[...] Continuamos montando o mapa no chão do pátio e Vanessa preferiu não descer da cadeira de rodas para sentar conosco no chão. Então perguntei para ela de que forma ela poderia nos ajudar a montar o mapa e ela disse que ia ficar olhando de cima para ver se estava certo. (4, VII)</p>	<p>Vanessa encontrou uma maneira de participar da atividade que realizávamos no chão sem ter que descer da cadeira de rodas.</p>
<p>[...] As crianças não queriam parar de brincar e eu sugeri que fizéssemos apenas mais duas vezes para que desse tempo de fazermos uma roda de Samba de Coco e todas as pessoas tocarem um pouco. Ao terminarmos as duas vezes combinadas Daniel começou a reclamar dizendo que queria brincar mais. Eu falei para ele que tínhamos combinado isso e que na hora de combinarmos ele aceitou. Inaê disse: - É Daniel, você tem que saber cumprir o combinado. Ele disse: - Tá bom vai, tá bom. (5, VII)</p>	<p>Diante de um acordo com o grupo para a realização de uma brincadeira Inaê diz a Daniel que ele tem que saber cumprir o que foi combinado. Daniel concorda com ela e deixa de discutir com o grupo.</p>
<p>[...] Estávamos cantando a música Areia quando o Sr. Osvaldo passou pelo pátio e perguntou: - Cadê o tubarão? Eu perguntei para a turma: - Alguém viu o tubarão? Elas deram risada, disseram que não e eu disse que tínhamos que tocar e cantar bem forte porque o Sr. Osvaldo estava querendo dançar com a gente. Então, ele entrou na roda e cantamos a música do Tubarão. O Sr. Osvaldo dançou, bateu palmas e cantou com a gente, depois cantamos Arco-íris e Jabuti e as crianças riam muito ao ver o Sr. Osvaldo dançando, ele estava se divertindo também. Paramos a roda, eu agradei ao Sr. Osvaldo pela participação e disse: - O senhor dança muito bem, devia vir sambar com a gente mais vezes. Ele riu e se despediu voltando aos seus afazeres. (6, VII)</p>	<p>Vivenciamos a dança e contamos com a presença do Sr. Osvaldo, funcionário da escola, que passava pelo grupo e parou para dançar conosco.</p>
<p>[...] Fiquei muito contente com o interesse das crianças pelas etnias e histórias indígenas e me lembrei que no início do ano passado elas não sabiam o nome de nenhuma etnia indígena e tampouco conheciam histórias indígenas. Também considerei muito interessante elas terem recorrido ao mapa com o qual estávamos brincando para descobrir onde os indígenas que contavam a história moravam. (7, VII)</p>	<p>Fiquei muito contente ao identificar o interesse das crianças pelas etnias e histórias indígenas e perceber que no ano anterior elas não sabiam o nome de nenhuma etnia indígena.</p>

<p>[...] IsaRose estava com um telefone celular na mão e o Daniel falou que queria um iPhone. Bia disse que queria um Tablet. Inaê disse que o tio dela tinha um iPod. Eu perguntei para eles o que eram essas coisas que eles queriam e eles começaram a nos explicar o que significava cada um dos aparelhos eletrônicos e nós íamos fazendo perguntas como: - Para que serve? Por que você precisa de um desse? O que faria com esse aparelho? As crianças perguntaram se a gente não tinha nenhum aparelho. Nós dissemos para as crianças que nós não tínhamos e não queríamos ter porque temos computadores em casa e um telefone celular, portanto tudo que os aparelhos fazem nós já conseguíamos fazer nos aparelhos que já tínhamos, não precisando de outros. Daniel disse: - Mas o iPhone tira fotos. Eu disse: - Mas olha aqui a minha máquina fotográfica, ela já tira fotos. Elas deram risada e Daniel disse: - Ah, não é a mesma coisa. Conversamos mais um pouco sobre a necessidade de termos ou não os aparelhos e sobre o preço de cada um deles. Bia e Inaê chegaram à conclusão de que eram muito caros, mas que elas queriam ter esses aparelhos. (1, VIII)</p>	<p>Conversamos sobre o uso, o valor e a necessidade de consumo de aparelhos eletrônicos como celulares e micro computadores.</p>
--	--

[...] Guga perguntou se elas sabiam o que era um repertório. Elas começaram tentar adivinhar e falaram muitas coisas: uma árvore, uma roupa, uma música, um instrumento e um trabalho. Eu perguntei se elas nunca tinham escutado essa palavra, elas disseram que não. Guga disse que um repertório era um conjunto de músicas escolhidas para serem tocadas, por exemplo, por um grupo em uma apresentação artística, um show. Ele disse: - Se a gente escolhe e faz uma lista das músicas que a gente pretende tocar e cantar aqui hoje, a gente tem um repertório. Lucas disse:- A gente tem um repertório? Guga respondeu: - Sim, a gente tem, mas seria legal se a gente colocasse esse repertório no papel, escrevendo uma lista. O que vocês acham? Bia correu até a bolsa dela, pegou papel e lápis e disse: - Eu posso escrever! Daniel disse: - Não, eu quero escrever! E correu para buscar papel e lápis em sua bolsa também. Eu disse: - Todo mundo pode escrever se quiser, pode pegar um papel e cada pessoa vai ter o nosso repertório anotado no caderno. As demais crianças disseram que não queriam escrever. Guga perguntou: - E então? Quais são as músicas que vocês acham que devem entrar no nosso repertório? As crianças começaram a falar o nome de várias músicas, todas ao mesmo tempo. Guga falou: - Peraí, vamos com calma, vamos falar uma música de cada vez senão Bia e Daniel não conseguem escrever e ninguém se entende. As crianças foram falando as músicas bem devagar: Coqueiro, Tatu, Areia, Arabaiana e Arco-íris. Bia perguntou: - Quantas músicas vamos escolher? Eu disse: - Não sei, podemos decidir. Quantas músicas vocês acham que poderíamos cantar, por exemplo, se a gente fizesse uma apresentação na escola igual aquela do ano passado? Daniel disse: - Umas dez músicas. Inaê falou: - Tá louco? É muita música. Eu perguntei: - Quantas músicas já temos escritas? Bia respondeu: - Tem cinco. Guga disse: - O que vocês acham de pensarmos em mais três? Ai ficamos com? Inaê e Bia responderam: - Oito. Lucas e IsaRose concordaram dizendo que estava bom e as demais crianças não responderam nada. Eu disse: - Então vamos pensar. Qual música ainda não colocamos aí? IsaRose falou: - A da cachoeira. Eu disse: - Mas a da cachoeira não é Samba de Coco, é no ritmo do Cacuruá, lembra? Daniel disse: - O Jabuti. Eu disse: - O Jabuti também é um Cacuriá, mas nós já conseguimos tocar uma vez no ritmo de Samba de Coco, lembram? Bia disse: - Vamos colocar. E todas as crianças concordaram. Eu perguntei: - Vocês não se lembram de nenhuma outra música que fala de peixes ou de plantas? Rodrigo disse: - Tem aquela da bananeira. Eu perguntei qual era e Amanda respondeu: - Aquele que a gente vai falando o nome das frutas. Eu disse que sabia e perguntei se elas lembravam, disse que a música chama Pomar, e continuei: - E uma música que a gente costuma

Guga explicou para as crianças o que é um repertório. As crianças anotaram em um papel o repertório que foram escolhendo, lembrando as músicas que conheciam e decidindo quantas músicas fariam parte da seleção. Depois do repertório montado, vivenciamos várias vezes a roda de Samba de Coco, repetindo o repertório escolhido pelas crianças.

<p>[...] Começamos batendo palmas e fazendo o passo no ritmo do Samba de Coco. Daniel disse: - Eu não consigo bater palma e bater o pé ao mesmo tempo. Eu disse que ele poderia escolher o que fazer e ele disse: - Igual à Vanessa que não pode bater os pés porque tá sentada na cadeira de rodas. Nós concordamos com ele, perguntamos à Vanessa se ela queria bater palmas e ela disse que sim. Daniel disse que ia bater um pouco os pés segurando no andador e depois ia bater palmas. (1, IX)</p>	<p>Daniel reconhece sua limitação para realizar a atividade proposta e eu digo que ele pode escolher a melhor forma de realizá-la. Daniel aponta a limitação da colega que faz uso da cadeira de rodas e esta também escolhe como fazer a atividade. Daniel percebe e decide como pode fazer a atividade.</p>
<p>[...] IsaRose pediu para pegar as saias. Daniel quis vestir a saia também e perguntou ao Lucas se ele queria, Lucas disse que não porque ele não era menina, e saia era coisa de menina. Eu disse para o Lucas que aqui onde a gente mora, no Brasil é assim mesmo, mas que existem outros países onde homens também usam saias e vestidos, como na África. Perguntei se lembravam que o Guga já havia falado isso antes, disseram que sim, Lucas não respondeu. Daniel não comentou mais nada, vestiu e continuou brincando com a saia. (2, IX)</p>	<p>Daniel vestiu e ficou brincando com a saia, convidou o amigo para vesti-la, mas o amigo disse que saia era coisa de menina. Eu comentei que no Brasil apenas mulheres usam saia, mas existem outros países onde homens usam saias e vestidos.</p>
<p>[...] eu sugeri que pegássemos os instrumentos para fazer uma brincadeira que eu achava que o Guga não conhecia e nós poderíamos ensinar para ele. Sentamos em círculo no chão e expliquei que cada pessoa deveria inventar um som com o instrumento que tinha escolhido, com palmas ou qualquer outro som que quisesse inventar e depois o grupo todo deveria imitar, reproduzindo o mesmo som. As crianças gostaram da ideia e fizemos uma rodada da brincadeira onde todas participaram com muita atenção, ao final elas pediram para repetir mais uma rodada, eu falei que essa rodada agora tinha que ser bem difícil e que cada pessoa podia incrementar o seu som com dois ou mais movimentos diferentes. Elas aceitaram e cada uma inventou uma sequência de som. (3, IX)</p>	<p>Vivenciamos o toque dos instrumentos e a reprodução de diversos sons no contexto de uma brincadeira.</p>

<p>[...] Ao final da rodada sugeri que fizéssemos mais uma vez, mas que dessa vez o som inventado fosse seguido de uma careta que depois tínhamos que imitar. Assim fizemos. Depois da rodada, perguntei como poderíamos brincar mais e se alguém tinha alguma ideia. Bia sugeriu que fizéssemos um som e a pessoa seguinte teria que repetir o som e criar outro e assim sucessivamente. Daniel sugeriu que alguém saísse da roda e escondesse o rosto enquanto alguém na roda tocava um instrumento e quem saiu deveria voltar e adivinhar quem havia tocado e qual instrumento era (como fizemos uma vez no ano passado com os olhos vendados). Vanessa sugeriu a brincadeira onde cada toque diferente do tambor significaria um gesto e todas as pessoas tinham que responder ao som com o gesto combinado sem errar. Lucas sugeriu a brincadeira da estátua mais uma vez. (4, IX)</p>	<p>As crianças fizeram sugestões de brincadeiras.</p>
<p>Eu disse que eram brincadeiras muito legais, mas eram muitas brincadeiras para apenas um encontro, então perguntei como íamos fazer para escolher a brincadeira. Bia sugeriu que votássemos e eu pedi que ela explicasse como fazer isso. Ela disse que ia citar a brincadeira e quem quisesse aquela brincadeira deveria levantar a mão, depois a brincadeira mais votada seria a escolhida. Perguntei se todas as crianças concordavam com esse jeito de decidir ou se alguém tinha alguma outra ideia e elas disseram que queriam votar. Votamos e a maioria do grupo escolheu a brincadeira do Daniel. (5, IX)</p>	<p>As crianças decidiram fazer uma votação para escolher uma brincadeira entre as várias sugestões do grupo.</p>
<p>[...] Nesse dia observei que as crianças lembraram algumas brincadeiras que já havíamos vivenciado no ano passado e me surpreendi com o diálogo que estabeleceram tanto para ouvir as propostas das/os colegas quanto para decidir qual brincadeira faríamos. Durante a realização da brincadeira de repetir os sons criados por cada uma, elas se mantiveram muito atentas e envolvidas e a cada rodada era possível observar que o grupo apoiava quem não conseguia repetir o som e pediam para repetir até que o grupo todo conseguisse reproduzir o som junto. Quando uma das repetições estava muito difícil, ao conseguirmos fazê-lo havia sempre uma vibração coletiva e palmas para comemorar o acerto. (6, IX)</p>	<p>As crianças lembraram algumas brincadeiras vivenciadas no ano anterior e estabeleceram um diálogo para decidir qual brincadeira faríamos. O grupo demonstrou apoio mútuo para realização da brincadeira e comemoração coletiva quando as/os colegas conseguiam realizá-la.</p>
<p>[...] Considero que a participação das mães no final da brincadeira também foi muito positiva, pois todas as crianças pareceram muito empenhadas para ensiná-las sobre a brincadeira e se divertiram muito ao verem as mães tentando acertar o nome dos instrumentos que também ensinaram às mães. (7, IX)</p>	<p>As crianças ensinaram a brincadeira e os nomes dos instrumentos para as mães que participaram ao chegarem para buscá-las.</p>

<p>[...] Perguntei se ela sabia por que e para que estávamos reunidos ali e ela disse que mais ou menos, que achava que era para dançar as danças que ela viu na nossa apresentação uma vez na quadra da escola, depois perguntei se alguém poderia explicar para Kely o que fazíamos e quais eram as danças. Daniel disse que poderia falar e explicou que dançávamos e tocávamos o ritmo do Coco, uma dança lá de Pernambuco. Perguntei se ela queria participar da roda com a gente e ela disse que sim. Então perguntei se alguém poderia mostrar para ela qual era o ritmo do Samba de Coco, batido na palma da mão, Bia disse que podia fazer comigo. Fizemos as palmas e o movimento da dança com os pés durante um tempo. (1, X)</p>	<p>Daniel explicou o que fazíamos nos nossos encontros e falou sobre a origem do Samba de Coco para a colega nova na turma.</p>
<p>[...] Eu falei que para brincarmos eu gostaria de propor uma regra que era que as estátuas não podiam se jogar no chão ou ficar deitadas, elas aceitaram. Perguntei se eles sabiam por que eu estava propondo isso. Bia disse que era não sujar a roupa. Daniel disse que era para não nos machucarmos e Bia disse também que era para não ficarmos doentes porque o chão estava muito frio (o dia estava bem frio). Eu confirmei que era por todas essas situações. (2, X)</p>	<p>Propus o estabelecimento de uma regra na brincadeira e conversamos sobre os motivos de tal proposta.</p>
<p>[...] Pedi à Bia que ensinasse Kely fazer a batida do tambor e Kely foi um pouco resistente em ouvir as explicações de Bia. Enquanto eu conversava com as crianças que estavam com ganzás escutei Kely dizer a Bia que ela já sabia tocar e não ouviu o que Bia tinha a dizer. Bia ficou um pouco contrariada e voltou para seu lugar na roda. (3, X)</p>	<p>Bia tentou ensinar toque do tambor para colega nova na turma. Ficou contrariada diante da resistência da colega em ouvir suas explicações.</p>

[...] perguntei à Bia por que ela estava brava, ela disse que era porque sua colega era muito mal-educada. Eu disse que percebi que ela tinha ficado irritada e perguntei por que, ela explicou que era porque sua amiga não deixou que ela a ensinasse e que como ela sabe tocar achou chato ter que ouvir a colega tocar errado sem nem deixá-la explicar como era. Bia disse ainda que estava chateada porque a colega sempre fala que não gosta dessas músicas que cantamos porque é uma bobeira. Bia disse que não achava isso. Perguntei a ela o que estava deixando-a irritada, se era a colega falar mal da música que ela gosta ou era o fato dela não ter deixado ensinar a música. Bia disse que as duas coisas. Eu disse que as pessoas nem sempre gostam da mesma coisa, que não é porque a gente acha legal que outras pessoas também vão achar. Daniel e Bia concordaram e Bia disse que não se importava com isso, mas ficava irritada quando uma pessoa era mal educada. Perguntei o que era ser uma pessoa mal educada, Bia disse que era xingar os outros, responder para a professora, não ouvir o que as pessoas falam, não respeitar o que as pessoas querem fazer e o que gostam, como nossa música. Daniel concordou e disse que, para ele, é falta de educação quando as pessoas te xingam, te ofendem, e quando roubam as coisas dos outros. Daniel disse que tem um amigo que uma vez acusou-o de roubar os lápis dele e que ele nunca roubou nada de ninguém, por isso ele deu um chute no amigo e também que a sua avó disse que é falta de educação quando não respeitamos os mais velhos. Bia disse que na sua sala de aula as pessoas também roubam as coisas dos outros. Perguntei para a IsaRose o que ela achava e ela não quis responder, ficou envergonhada para falar e a Bia perguntou se podia dar uma ideia do que falar para ela. Bia sussurrou no ouvido de IsaRose mas ela não quis falar alto. Perguntei para Deca o que ela achava que era ser uma pessoa mal-educada, ela falou que achava falta de educação quando a gente invadia o espaço da outra pessoa e não respeitava o direito dela de querer, de fazer ou de ser o que e como ela quiser. Perguntei para o grupo: - E vocês acham que quando as pessoas são mal educadas com a gente isso quer dizer que a gente também pode ser mal educada com elas? As crianças disseram que sim, ficamos alguns segundos em silêncio e depois elas disseram que não. Daniel ficou na dúvida, coçou a cabeça e disse que agora não sabia responder. Eu perguntei: - Bater em uma pessoa não é uma atitude de violência que também ofende as pessoas? Permanecemos em silêncio e todas as pessoas se olhavam na roda. Perguntei ainda: - O que será que podemos fazer quando uma pessoa nos ofende ou nos desrespeita sem a gente ter que fazer a mesma coisa? Tem outro jeito? A Bia disse que sim, e completou: - Nessa hora temos que tomar uma atitude e dizer para a pessoa que não gostamos

Bia disse que estava chateada, pois a colega não deixou que ela explicasse o toque do Samba de Coco e dizia que essas músicas eram uma bobeira. Falamos sobre a possibilidade das pessoas gostarem de músicas diferentes. Conversamos sobre as pessoas serem mal educadas, atitudes de violência e maneiras de reagir quando nos sentimos ofendidas e desrespeitadas. As crianças disseram que ser mal-educado é xingar os outros, responder para a professora, não ouvir o que as pessoas falam, não respeitar o que as pessoas querem fazer e o que gostam. Daniel disse que é falta de educação quando as pessoas te xingam, te ofendem, e quando roubam as coisas dos outros. Bia disse que quando somos desrespeitadas temos que tomar uma atitude e dizer para a pessoa que não gostamos daquilo e que ela não deve nunca mais fazer isso.

[...] Daniel falou para o grupo que o amigo dele ofendeu-o de outros jeitos também, e disse: - Ele veio com boiõlice e viadagem para cima de mim. Eu pedi para ele explicar melhor o que era boiõlice e ele respondeu que era coisa de bicha, de veado e que o amigo tentou beijá-lo na boca então ele perguntou se ele era veado e o amigo disse que sim, ele disse o amigo que ele não era e que não gostava dessa brincadeira, que era para ele não fazer mais. Bia interrompeu perguntando: - Era isso que você queria contar pra professora em segredo? Ele disse: - Não, eu não tô nem aí para isso. Daniel disse que o amigo não parou com a brincadeira e então na hora do recreio ele foi e deu um chute bem no saco do garoto. Eu perguntei para eles o que significa ser bicha, boiola ou veado. Daniel respondeu que era a mesma coisa que homem gostar de homem e mulher gostar de mulher. Bia disse que mulher que gosta de mulher chama sapatão, não bicha. Perguntei se um homem não pode escolher gostar de quem ele quiser? Eles disseram que sim. Perguntei se uma mulher não pode escolher gostar de quem ela quiser? Eles disseram que sim. A Bia rapidamente aumentou o volume da voz e fez um longo discurso sobre isso, defendendo o direito das pessoas serem homossexuais. Ao terminar ficamos em silêncio por alguns segundos, eu e Deca nos olhamos surpresas com a fundamentação e a seriedade do discurso de Bia. Eu sorri para Bia e disse que eu também acreditava no que ela estava falando, que devemos respeitar todas as pessoas e que era importante perceber que as pessoas são diferentes em seus gostos e suas escolhas, seja quando vão escolher a pessoa que querem namorar e casar, seja quando escolhem gostar ou não das músicas que a gente gosta. Eu disse ainda: - Quero pedir para vocês pensarem um pouco sobre ofender e bater nas pessoas, pois se a gente não gosta que façam com a gente por que faríamos isso com alguém? Perguntei se mais alguém queria falar algo sobre esse assunto e elas disseram que não. (5, X)

Conversamos sobre homo afetividade a partir do relato de um dos meninos que contou que agrediu um colega que tentou beijá-lo. Falamos sobre o significado dos termos boiola, veado, bicha e sapatão. Falamos sobre a necessidade de respeitar todas as pessoas e que era importante perceber que as pessoas são diferentes em seus gostos e suas escolhas, seja quando vão escolher a pessoa que querem namorar e casar, seja quando escolhem gostar ou não das músicas que a gente gosta.

<p>[...] Eu disse: - Tenho então uma proposta para fazer, quero saber se vocês querem fazer uma apresentação da nossa dança na festa junina da escola. As crianças presentes disseram que sim, então perguntei quais músicas cantaríamos. Elas disseram que precisavam ser músicas de festa junina. Eu perguntei se a gente conhecia algum Samba de Coco que falava de festa junina, disseram que não. Eu disse que na região nordeste do Brasil o Samba de Coco é cantado e dançado nas festas juninas. E perguntei o que se comemora nas festas juninas. Elas disseram que se comemoram a fogueira e os santos como São João. Eu perguntei se eles não se lembravam de alguma música que fala de Santo Antônio e, lembrando imediatamente, começaram cantar: - Foi na noite de Santo Antônio... Perguntei se esse era um santo comemorado na festa junina e disseram que sim. Então Bia falou: - Já temos uma música para o repertório. (6, X)</p>	<p>As crianças aceitaram fazer uma apresentação na festa junina da escola e conversamos sobre o significado das músicas do Samba de Coco e sua relação com tal festa.</p>
<p>[...] Daniel falou que tínhamos que cantar a música da fogueira e eu perguntei qual era música da fogueira. Todos pensaram por alguns segundos e disseram que não tinha música que falava de fogueira, começamos rir. Bia disse: - Então vamos fazer uma! E todos concordaram com ela. Daniel disse que sabia uma palavra que rimava com fogueira, IsaRose também disse que sabia. Então Bia pediu para esperarem um pouco porque ela ia pegar caderno e caneta para anotar as rimas. Eu e Deca ficamos apenas observando. Ela voltou para a roda e sugeriu ao grupo que fossem falando todas as palavras que rimavam com fogueira e foi escrevendo o que sugeriam: braseira, brasileira, cachoeira, mangueira, festeira, beijoqueira, palmeira, aroeira, laranjeira... Em alguns momentos surgiam algumas palavras que os deixavam em dúvida se rimavam ou não. Eu e Deca tentamos interferir o menos possível nas sugestões de palavras e na resolução das dúvidas sobre as rimas. Depois de fazer uma lista de palavras que rimavam com fogueira as crianças começaram a construção dos versos. Sempre que alguma das crianças sugeria um verso as outras diziam se achavam bom e caso não gostassem iam sugerindo mudanças nas frases e palavras. As crianças criaram três estrofes e um refrão para a música que intitularam Na noite de São João (descrita ao final dos diários). Combinamos que Bia guardaria a letra da música para tentarmos cantar junto com o toque dos instrumentos no nosso próximo encontro. (7, X)</p>	<p>As crianças decidiram compor uma música, pois queriam cantar um tema para o qual não conhecíamos nenhum Samba de Coco. Elas se organizaram para escrever as rimas e compor a música.</p>

<p>Considerarei esse encontro muito importante porque me possibilitou muitas reflexões e aprendizagens com as crianças, especialmente por dois motivos. Primeiro porque conversamos sobre situações muito importantes como respeitar e ser respeitada/o no convívio com nossos semelhantes, cuja conversa tomou vários rumos, inclusive sobre sexualidade. Outro motivo que me leva a destacar esse encontro foi a iniciativa do grupo de fazer uma música, pois no exato momento em que uma das crianças (Bia) falou: - Então vamos fazer uma música! Eu me lembrei do dia em que elas olhavam para mim e diziam: - A gente não sabe cantar! Além disso, esse momento ocorreu de forma muito espontânea e todo o processo de construção da música foi guiado por elas mesmas, as crianças tomaram a frente da atividade e fazer uma música parecia-lhes algo corriqueiro. (8, X)</p>	<p>O encontro possibilitou muitas reflexões que considerarei importantes. Conversamos sobre respeitar e ser respeitada/o no convívio com nossos semelhantes e sobre homoafetividade. O grupo teve a iniciativa de compor uma música e eu me lembrei do dia em que elas diziam que não sabiam cantar. Todo o processo de construção da música foi guiado por elas mesmas, as crianças tomaram a frente da atividade.</p>
<p>[...] Durante a brincadeira chegaram três meninas, que aguardavam suas mães saírem da reunião com as professoras, ficaram olhando da porta do pátio e nós as convidamos para entrar na roda. Perguntei seus nomes, elas disseram e o Daniel pediu para que cada um de nós falasse os nossos nomes para elas. Apresentamo-nos e logo em seguida pegamos os outros instrumentos para fazer a roda de Samba de Coco. Cantamos algumas músicas do nosso repertório que as crianças foram tentando lembrar porque a Bia perdeu o papel onde tinha anotado o repertório. Enquanto cantávamos e dançávamos as crianças do grupo foram ensinando as crianças que tinham acabado de chegar, foram mostrando as palmas e os passos da dança tranquilamente enquanto dançavam na roda, por vezes cantavam olhando para elas para que elas entendessem as palavras pronunciadas na canção. (1, XI)</p>	<p>Daniel sugeriu ao grupo que nos apresentássemos para as crianças que estavam visitando o nosso encontro e as crianças do grupo foram ensinando as crianças recém-chegadas mostrando as palmas, os passos da dança e as letras das músicas enquanto dançavam juntas na roda.</p>
<p>[...] Lucas sugeriu que a gente inventasse um gesto para cada som diferente do tambor, por exemplo, uma batida no tambor significaria ter que mostrar a língua, duas batidas no tambor indicaria ter que levantar o braço e assim sucessivamente. Sentamos em roda no chão e brincamos um pouco, depois repetimos a brincadeira em pé para poder ampliar as possibilidades de movimentos. (2, XI)</p>	<p>Lucas sugeriu uma brincadeira com os sons dos instrumentos associados à um gesto ou movimento.</p>

<p>[...] Vanessa chegou logo depois e antes de nos cumprimentar foi dizendo que tinha uma coisa muito importante para resolver com a gente e disse: - Eu quero saber se a gente é ou não é um grupo? Ficamos olhando para ela sem saber o que responder e eu pedi que ela explicasse melhor a pergunta. Ela contou que foi conversar com a Fernanda (diretora em exercício) e que a mesma lhe perguntou se nós íamos mesmo fazer uma apresentação na festa junina da escola e ela respondeu que não sabia, que tinha que perguntar para mim. Disse que a Fernanda perguntou para ela por que ela tinha que perguntar para mim se nós éramos um grupo. E também perguntou se nós éramos ou não um grupo. Então, por isso ela estava fazendo essa pergunta para a gente. Todas as crianças ficaram me olhando esperando que eu respondesse para a Vanessa. Eu disse que não sabia e perguntei o que a turma achava. Daniel foi o primeiro a dizer: - Claro que nós somos um grupo! Bia disse que também achava isso e eu perguntei:- Por que vocês acham que somos um grupo? Daniel disse que era porque fazíamos e decidíamos tudo juntos, disse que se cada um fizesse o que quisesse, cada um no seu canto, não seríamos um grupo. Todas foram concordando com ele. Então, eu perguntei se éramos um grupo e todas as crianças disseram que sim. (1, XII)</p>	<p>As crianças questionaram e refletiram sobre sermos ou não um grupo. Concluíram que somos um grupo porque fazíamos e decidíamos tudo juntos.</p>
<p>[...] Daniel e Maria Joaquina começaram a cantar as músicas bem alto até o momento em que já estavam gritando. Quando a música acabou eu perguntei para elas por que elas estavam gritando. Rindo, elas falaram que não estavam gritando, só estavam cantando bem alto. Eu perguntei para elas o nome de algum cantor que elas gostavam e Daniel disse que gostava do Michel Teló. Eu então perguntei se alguma vez elas já tinham visto esse cantor cantar as músicas assim, tão alto que parecia gritar e eles disseram que não. Eu perguntei se ele cantava alto e elas disseram que sim. Então eu disse que havia uma diferença entre cantar alto e cantar gritando e quando gritamos não estamos cantando, estamos apenas gritando. Pedi para elas me acompanharem cantando a música Na noite de Santo Antônio bem baixinho, enquanto cantava eu fui abaixando o corpo, flexionando os joelhos e elas me acompanharam. Aos poucos fui aumentando o volume da voz e simultaneamente elevando o corpo até cantar bem alto e ficar nas pontas dos pés. Aumentamos e abaixamos o volume por três vezes e ao final elas estavam se divertindo. Eu disse que podíamos cantar bem alto sem gritar e Daniel e Maria Joaquina disseram que não iam mais gritar. (2, XII)</p>	<p>Conversamos sobre a diferença entre cantar e gritar e vivenciamos a música em diferentes volumes.</p>

<p>[...] Após as brincadeiras sentamos um pouco para conversar e Guga perguntou para as crianças o que elas sabiam a respeito dos sapos. Elas começaram a descrever como é um sapo, falaram sobre onde ele mora e várias outras coisas. Começamos então a conversar sobre a poluição das lagoas e rios e como isso prejudica a vida. (1, XIII)</p>	<p>Brincamos e conversamos sobre o que sabíamos a respeito de sapos e poluição de rios e lagoas.</p>
<p>[...] As crianças citaram várias músicas que queriam apresentar, mas fomos avisadas de que teremos pouco tempo para a apresentação, então era necessário reduzir as propostas. Daniel sugeriu que fizéssemos uma votação para escolher as músicas e eu perguntei se existia outra forma de decidirmos. As crianças pensaram um pouco e como não conseguiram propor nenhuma outra maneira, Daniel insistia que deveríamos votar. Inaê disse que podíamos escrever as músicas que cada pessoa queria e depois olhando todas elas a gente podia tentar tirar a que queríamos menos, explicou ainda que acha que isso daria certo porque pode ser que a música que alguém escolheu outra pessoa também goste e queira deixar na lista. Daniel disse que tudo bem se fizéssemos assim, mas que achava mais fácil votar. (1, XIV)</p>	<p>Daniel queria votar para escolher um repertório de apresentação, pois achava mais fácil votar e Inaê sugeriu outra forma de escolha.</p>
<p>[...] Pedi para que elas se acalmassem e lembrassem-se da outra festa junina, no ano passado na qual havíamos nos apresentado. Elas disseram que lembravam. Eu perguntei se elas lembravam como tinha sido divertido e se lembravam de algum comentário que ouviram sobre a nossa apresentação depois da festa. Elas começaram a relatar os elogios que haviam recebido das professoras, das amigas e amigos e dos parentes que tinham assistido a nossa apresentação. Bia disse que só uma meia dúzia de meninos bobos da sala dela é que disseram que a nossa dança era bobeira. Eu disse então que devíamos pensar em chegar lá no sábado, cantar bem forte as músicas que conhecemos e nos divertirmos durante a apresentação. (2, XIV)</p>	<p>Pedi para as crianças que se lembrassem da apresentação que fizeram na festa junina da escola no ano anterior, elas relataram os elogios que haviam recebido. Eu pedi para pensarmos em chegar na próxima apresentação do sábado para cantar bem forte as músicas que conhecemos e nos divertirmos.</p>
<p>[...] Ficamos até o horário de ir embora tentando colocar a letra da música dentro do ritmo do Samba de Coco, eu ou Bia tocava o tambor enquanto todo o grupo acompanhava com as palmas e cantava. Esse processo foi muito interessante porque no decorrer dele as crianças foram percebendo que podiam trocar algumas palavras para que coubessem melhor na métrica do verso proposto. Elas foram percebendo também como deviam dar mais ou menos ênfase à entonação de cada sílaba para transformar os versos em música. (3, XIV)</p>	<p>Realizamos o processo de juntar a composição que as crianças escreveram com o som dos instrumentos no ritmo do Samba de Coco.</p>

<p>[...] Bia pediu para eu não esquecer de dizer, no dia da apresentação o que era o Samba de Coco e que essa dança é comum nas festas juninas do nordeste porque senão as pessoas não iam entender e achar que não tínhamos nada a ver com a festa. Eu disse para ela que não me esqueceria de explicar. (4, XIV)</p>	<p>Bia pediu para eu não me esquecer de informar o público sobre a contextualização do samba de Coco na festa junina.</p>
<p>[...] Nesse dia observei que o grupo conversou com mais autonomia para resolver os impasses que surgiam durante suas discussões e eu quase não interfeiri nas conversas entre eles, fazendo um esforço para não emitir minhas opiniões antes que eles dialogassem correndo o risco de influenciar ou estragar o desenvolvimento das reflexões que foram fazendo ao longo do encontro de hoje. (5, XIV)</p>	<p>O grupo conversou com autonomia para resolver os impasses que surgiam durante as discussões. Eu quase não interfeiri, esforçando-me para não emitir opiniões antes que eles dialogassem, e influenciar o desenvolvimento das reflexões que faziam.</p>
<p>[...] Perguntei se elas tinham decorado a música Na Noite de São João e apenas o Rodrigo havia decorado. Então eu perguntei se elas achavam que devíamos arriscar cantar sem sabermos a letra e elas disseram que não. Bia disse que achava que tínhamos que cantar outra que já estávamos acostumadas caso desse tempo, ou ficar com uma música a menos. Rodrigo ficou triste, mas eu tentei explicar para ele que precisávamos de todas as vozes cantando juntas na quadra, porque o espaço era muito grande e se uma pessoa não cantar vai fazer falta para a apresentação ficar bonita. (1, XV)</p>	<p>Não cantamos a música composta especialmente para a festa junina, pois apenas Rodrigo conseguiu decorar a letra. Rodrigo ficou triste.</p>
<p>[...] Cantamos a música Noite de Santo Antônio e ao final fomos aplaudidos. Perguntei para a plateia se conheciam todos os peixes que havíamos cantado, algumas responderam sim e a maioria respondeu não, então eu disse que as crianças iriam ensinar para eles os nomes cantados para que cantássemos juntos. Eu e as crianças falamos os nomes dos peixes bem devagar e a plateia ia repetindo. Então começamos cantar a música novamente e todo o público cantou conosco. (2, XV)</p>	<p>As crianças ensinaram a letra da música para a plateia, o público cantou conosco e fomos aplaudidas.</p>
<p>[...] Inaê foi chamar a atenção de Daniel porque ele não cantou durante a apresentação. Ela perguntou por que ele tinha agido assim e ele respondeu que foi porque ele estava com muita vergonha. (3, XV)</p>	<p>Inaê perguntou por que Daniel não cantou e ele disse que teve muita vergonha.</p>

<p>[...] Bianca, amiga da Bia, que estava chegando pela primeira vez no nosso encontro. Disse que assistiu a nossa apresentação e achou muito legal porque festa junina tem outras danças como a que apresentamos e tem forró e tem outras coisas acontecendo em Pernambuco, na Paraíba e foi bonito ver a gente cantar. Bia disse que achou legal, mas que ficou muito nervosa antes da apresentação, que deu um gelo na barriga e um pouco de vergonha. Eu disse que eu também senti isso e achava que foi porque tinha muitas pessoas assistindo. A arquibancada da quadra estava lotada. Ela disse que foi uma emoção interessante de sentir, foi uma sensação legal. Daniel disse que ficou muito envergonhado e que achou legal, mas não conseguiu cantar, só dançar. Eu disse que nós percebemos que ele não cantou e que estranhamos (a Inaê foi brigar com ele por isso no final da apresentação), pois ele canta muito bem e sabe todas as músicas. Ele disse que ali entre a gente ele não sente vergonha de cantar, mas na frente de tanta gente desconhecida ele não conseguiu. Eu disse para ele que isso pode acontecer com qualquer pessoa e que se a gente fizesse isso mais vezes talvez ele perdesse a vergonha. Maria Joaquina disse que foi legal. Vanessa também usou a mesma expressão. (1, XVI)</p>	<p>Bianca elogiou nossa apresentação na festa da escola e citou a diversidade de danças que podem ser consideradas na festa junina. As crianças falaram sobre o que sentiram durante a apresentação na festa junina da escola.</p>
<p>[...] Perguntei ao Daniel por que ele sempre queria votar, ele respondeu que era melhor votar para não ter briga quando as pessoas querem coisas diferentes. Eu perguntei ao grupo se votar para escolher as coisas em um grupo era uma boa atitude. A Bia disse que votar não era melhor que conversar porque quando a gente vota, sempre alguém vai ficar triste. Perguntei: - Como assim? Ela disse que sempre uma parte do grupo fica feliz porque votou em alguma coisa que ganha a votação e outras pessoas que perdem na votação ficam tristes, então sempre alguém vai ficar triste e vai ter que fazer algo que não quer. Perguntei para o grupo se tinham entendido o que a Bia explicou e disseram que sim, Bianca e IsaRose disseram que concordavam com ela. (2, XVI)</p>	<p>As crianças refletiram sobre as atitudes de votar ou consensuar ao terem que decidir algo em grupo, posicionaram-se e argumentaram sobre qual atitude achavam melhor</p>

<p>[...] Durante a conversa de hoje fiquei particularmente impressionada com a argumentação da Bia a respeito de votar não ser a melhor opção para decidir as coisas, pois ela falou de maneira muito clara e objetiva como usar a estratégia de votação pode mascarar uma atitude democrática, fazendo-nos pensar que a escolha da maioria é a mais justa para tomar decisões dentro de um grupo. Sua argumentação mostrou que votar pode ser uma forma de fazer escolhas, mas que nem sempre será a melhor forma para todas as pessoas envolvidas. (3, XVI)</p>	<p>Bia argumentou sobre votar não ser a melhor opção para decidir as coisas, falou de maneira muito clara e objetiva como usar a estratégia de votação pode mascarar uma atitude democrática, fazendo-nos pensar que a escolha da maioria é a mais justa para tomar decisões dentro de um grupo. Sua argumentação mostrou que votar pode ser uma forma de fazer escolhas, mas que nem sempre será a melhor forma para todas as pessoas envolvidas.</p>
<p>[...] Guga levou uma Kalimba e enquanto conversávamos sentados no chão em círculo ele tocou um pouco o instrumento e passou para uma das crianças experimentar, assim foram passando de mão em mão experimentando o instrumento. Enquanto isso as crianças foram perguntando ao Guga coisas sobre o grupo de Samba de Coco do qual ele participa, perguntaram se eles viajavam, perguntaram quem cantava e quem tocava os instrumentos. Depois da conversa e quando todas as crianças já haviam tocado a Kalimba, eu perguntei se elas sabiam o nome do instrumento que estavam tocando. Guga perguntou se sabiam de onde vinha e eles responderam que não. Guga contou para elas que a Kalimba é um instrumento muito antigo que vem da África e que há muitos anos atrás as pessoas usavam esse instrumento sempre que iam realizar longas caminhadas. Eu contei que as pessoas também usavam a Kalimba em alguns países da África durante os partos para que o som pudesse acalmar as mulheres e os bebês que estavam prestes a nascer. Perguntei o que elas achavam do som da Kalimba, Bianca disse que era um som que dava sono, Bia disse que também achava isso. Inaê, Amanda e Rodrigo disseram que era um som bonito. (1, XVIII)</p>	<p>Todas as crianças experimentaram tocar a Kalimba, deram suas opiniões sobre o som produzido e contamos a história da origem africana do instrumento.</p>
<p>[...] No momento em que cantávamos a música do Coqueiro chegaram duas crianças e ficaram olhando, as próprias crianças do grupo foram convidando-as para entrar na roda, eu e Guga cumprimentamos as crianças apenas com o olhar, sorriso e um gesto com a cabeça, não paramos a roda, continuamos tocando e cantando, as crianças foram explicando as palmas e o passo da dança para as que chegaram. (2, XVIII)</p>	<p>As crianças do grupo convidaram as crianças que olhavam para entrar na roda de Samba de Coco e ensinaram-lhes as palmas e os passos da dança.</p>

<p>[...] As crianças gostaram muito da música Chinela Baixa, pois se empenharam para conseguir cantar, como em uma brincadeira de trava-línguas foi um momento muito divertido, toda vez que alguma pessoa entre nós errava, ríamos e começávamos de novo até acertar. Outro indicativo de que gostaram da música é que depois de conseguirmos cantar, elas só queriam cantar essa música e entre uma música e outra, alguma das crianças puxava os versos dessa e voltava para a música da Chinela Baixa. Essa situação me despertou para a possibilidade de levar no próximo encontro a proposta de cantarmos outros Sambas de Coco que conheço e que fazem a mesma brincadeira com os versos e as palavras. (3, XVIII)</p>	<p>As crianças demonstraram gostar muito da música que aprenderam que faz uma brincadeira com os versos e as palavras. Tal situação me despertou para a possibilidade de levar para o próximo encontro outros Sambas de Coco que fazem o mesmo.</p>
<p>[...] Lucas perguntou: - Vamos tocar? Eu disse que sim, se todas as pessoas quisessem. As crianças foram escolhendo seus instrumentos e eu pedi para que elas deixassem cada instrumento no chão, aos pés de cada uma delas, para experimentarmos o som do pandeiro primeiro. Elas concordaram e eu mostrei para ela três sons básicos que podíamos extrair do pandeiro, um com as pontas dos dedos unidos, outro com a base da palma da mão e um terceiro som com o dedo polegar batido bem forte na beirada do instrumento. Experimentamos os três toques no pandeiro, passando o instrumento para quem estava ao lado até todas as crianças conseguirem fazer os três sons sugeridos. Depois pedi para que elas batessem palmas no ritmo do Samba de Coco para eu tentar acompanhá-las no pandeiro. Toquei o Samba de Coco no pandeiro enquanto elas batiam palmas e logo em seguida passei o pandeiro para o lado e somei as minhas palmas ao grupo e assim fizeram sucessivamente até que todas as crianças tivessem tocado o pandeiro. (1, XIX)</p>	<p>Vivenciamos o ritmo do Samba de Coco com as palmas das mãos e experimentos o toque do pandeiro.</p>
<p>[...] Então, eu cantei a música “Jacá”. Elas também acharam engraçada e repetiram várias vezes até acertarem a música. Perguntei se elas sabiam o que era um jacá e elas disseram que era uma árvore, uma fruta ou uma planta, Eu expliquei que era um cesto feito de um tipo de bambu e que geralmente as pessoas amarram nas laterais dos cavalos para carregar coisas. Quando todo o grupo já estava cantando a música Jacá elas pediram para cantar a música Chinela Baixa. (2, XIX)</p>	<p>Vivenciamos a música do Samba de Coco e conversamos sobre o significado da palavra “jacá”.</p>

<p>[...] Quando eu percebi que o grupo estava concentrado no toque pedi para Bia segurar a marcação do ritmo em um dos tambores enquanto o tambor que estava comigo circulava de mãos em mãos na roda. Fiquei sem nenhum instrumento na mão e foi a primeira vez que o grupo conduziu sozinho a roda de Samba de Coco, sem a minha interferência na música. (3, XIX)</p>	<p>As crianças conduziram sozinhas a roda de Samba de Coco.</p>
<p>[...] Bia falou: - Eu não consigo cantar e tocar ao mesmo tempo, você sabe, né? Eu disse que sim e que não tinha problema nisso, pois aos poucos ela se acostumaria e conseguiria fazer as duas coisas ao mesmo tempo, mas não podia deixar de tentar porque isso acontece com a maioria das pessoas que estão aprendendo tocar um instrumento. (4, XIX)</p>	<p>Bia identificou que não conseguia cantar e tocar ao mesmo tempo, eu disse a ela que isso era comum quando estamos aprendendo tocar um instrumento.</p>
<p>[...] Perguntei ao grupo se podíamos tentar tocar, cantar e andar em círculos na nossa roda. As crianças disseram que sim e assim fizemos. Ficamos rodando e tocando por um tempo até que o Lucas sugeriu que a gente fizesse uma fila e saíssemos do pátio interno para o pátio externo tocando e cantando. Eu perguntei o que o grupo achava da ideia e todas as pessoas aceitaram. As crianças começaram a se organizar para ver quem ia à frente e quem iria depois e chegaram a conclusão de que o Lucas devia ir à frente porque ele tinha dado a ideia e ele que sabia onde queria ir. Elas decidiram também que a Bia que estava com um tambor devia ir logo atrás dele e a Amanda que estava com outro tambor deveria ir por último para ter som do tambor à frente e atrás do grupo. Eu fiquei apenas observando a organização do grupo e entrei no meio da fila para ir cantando também. Saímos pela porta do pátio cantando bem alto e quando voltamos estávamos muito contentes porque havíamos conseguido cantar, andar e tocar sem parar nem um minuto. A IsaRose pediu para irmos mais uma vez pois ela queria ir na frente guiando o grupo, eu sugeri a ela que fizesse um caminho diferente do Lucas, que fosse para outro lugar que ainda não havíamos passado. Saímos em cortejo pela área externa da escola, que fica entre as salas de aula e a quadra, tocamos e cantamos sem parar por um longo tempo. (5, XIX)</p>	<p>Lucas sugeriu que realizássemos um cortejo pela escola e o grupo se organizou para decidir como iriam se posicionar durante o percurso.</p>

<p>[...] Assim que voltamos ao pátio interno, sempre cantando, e a música parou, Bianca disse: - Podíamos fazer uma camiseta pra gente!</p> <p>E todas as crianças se aproximaram dela e disseram que sim. Ela me perguntou se podíamos e eu disse que sim, que era uma ótima ideia. Eu perguntei: - Mas o que estaria estampado nessa camiseta? Ela disse: - O nome do nosso Grupo! Eu disse: - Que lindo! Mas como é o nome do nosso grupo? O Lucas disse: - Turma do Samba de Coco, ou melhor, turma do sambinha. (6, XIX)</p>	<p>Bianca sugeriu que fizéssemos uma camiseta para o nosso grupo e começaram pensar sobre e sugerir um nome para estampar na camiseta.</p>
<p>[...] Perguntei para Bia se ela havia percebido o que ela tinha feito nesse nosso cortejo e ela disse que não percebeu nada. Então eu disse que ela estava cantando e tocando ao mesmo tempo e ela disse: - É mesmo! Perguntei ao grupo se tinham escutado a Bia cantar e a turma disse que sim e começamos rir. (7, XIX)</p>	<p>Bia conseguiu cantar e tocar ao mesmo tempo durante o cortejo realizado e não tinha percebido</p>
<p>[...] Sentamos em uma roda no pátio externo e conversamos um pouco sobre o que cada pessoa sentiu ao fazermos o cortejo. Lucas disse que foi muito legal. Bianca disse que foi legal porque todo mundo cantou. Perguntei para IsaRose se ela tinha gostado de tocar e andar pela escola e ela respondeu apenas sorrindo e balançando a cabeça afirmativamente. Perguntei para o grupo se sabiam o que era o cortejo e disseram que não. Então eu disse que um cortejo é quando um grupo de pessoas sai junto pela rua em alguma cerimônia ou celebração, cantando, tocando ou rezando, muito comum entre os grupos da cultura popular como, por exemplo, os grupos de Maracatu que também é uma prática de Pernambuco, assim como o Samba de Coco. Expliquei que o Samba de Coco acontece em roda, como costumamos fazer, mas que naquele dia tínhamos feito um cortejo pela escola. (8, XIX)</p>	<p>Conversamos sobre o que cada pessoa sentiu ao realizar o cortejo pela escola e sobre o significado do cortejo nas manifestações da cultura popular.</p>
<p>[...] Bianca perguntou se não poderíamos ter mais encontros de dança na escola, mais de uma vez por semana. Eu disse que era difícil porque eu tinha compromissos com outros trabalhos em outros lugares também e perguntei se ela gostaria de ter mais encontros e por quê. Ela respondeu que queria mais encontros porque era na dança que ela sempre fazia as pazes com a Bia. Explicou que a Bia é sua melhor amiga, mas sempre que brigam na escola durante as aulas fazem as pazes depois na hora da dança. (9, XIX)</p>	<p>Bianca disse que queria mais encontros e dança, pois era o espaço onde fazia as pazes com Bia, sua melhor amiga, sempre que brigavam na escola.</p>

[...] Bia perguntou como é que tem gente que não conhece o Samba de Coco, eu disse que muita gente não conhecia. Bianca disse que isso era verdade porque os meninos da sala dela não conheciam, que quando ela diz Samba de Coco eles perguntam o que é isso. Perguntei para o grupo por que será que as pessoas não conheciam esse ritmo. Bia e Bianca disseram que gostavam muito e achavam bonito, mas que achavam que as pessoas não conheciam porque não passa na televisão. Eu disse que achava que esse era um bom palpite e que pode ser por isso. Eu perguntei para elas: - Mas por que será que não passa na televisão? Elas ficaram pensando e o Lucas fez um gesto com as duas mãos abertas e viradas para cima e disse que não sabia. Eu disse que achava que o Samba de Coco não passava na televisão porque ele é feito por gente muito simples, gente do povo que trabalha na pesca, na roça e que fazem essas músicas e danças muito bonitas, mas que nem todas as pessoas valorizam. Bianca disse: - Igual ao meu tio, ele trabalhou na roça. Amanda disse: - Igual ao meu avô, meu avô toca viola e eu acho bonito. Perguntei se ele podia tocar para a gente na escola algum dia desses e ela disse que não, porque ele já estava muito velhinho e não podia sair de casa, nem tocava mais. Eu disse para a turma que o Samba de Coco assim como a viola, as modas de viola, faziam parte da cultura popular, e perguntei se elas sabiam o que é cultura popular. Bia disse que é a cultura do povo, de gente simples. (10, XIX)

As crianças começaram a perguntar e refletir sobre os motivos do grande desconhecimento e desvalorização do Samba de Coco, considerando a influência da televisão, a relação com a cultura popular e fizeram aproximações desta com as realidades que conheciam em suas famílias.

[...] Conte para elas que fui viajar para outro país, chamado Argentina, e que lá cantei o Samba de Coco para os amigos que fiz e eles também acharam bonito, quiseram aprender as músicas que a gente cantava na escola e eu ensinei algumas. Bianca perguntou se na Argentina eles falam argentinês. Eu disse que não, que eles falam espanhol e perguntei se sabiam por que, perguntei ainda se sabiam por que nós aqui no Brasil falamos português. Bia disse que falamos português porque fomos colonizados pelos portugueses. Eu disse que era isso mesmo, e perguntei por que na Argentina eles falam espanhol. E as crianças responderam que era porque foram colonizados pelos espanhóis. Eu perguntei para eles qual língua falaríamos se tivéssemos sido invadidos pelos ingleses e Bianca respondeu em tom de pergunta: Inglês? Eu respondi que sim, falaríamos inglês igual as africanas e os africanos falam lá na África do Sul, um país do continente africano que foi colonizado pelos ingleses. Bianca perguntou com certo espanto: - Mas eles falam inglês na África? Eu disse que sim, que alguns países da África falavam inglês, outros francês e outros português, além de várias outras línguas africanas como o Kibundo, a língua Iorubá, que eram as línguas que já existiam lá antes do inglês ou do francês chegar. Perguntei que língua elas achavam que falaríamos se não tivéssemos sido invadidos pelos portugueses. As crianças ficaram pensando um pouco, Lucas e Amanda estavam curiosos e perguntaram: - Qual? Bia e Bianca falaram que sabiam e disseram que falaríamos a língua dos índios. Eu disse que era isso sim e perguntei: - Mas qual é a língua dos índios? Eles ainda falam as línguas deles? Bia disse que era a língua Tupi. Eu concordei com ela e disse que ainda existem muitas línguas indígenas, que a língua Tupi é uma das línguas indígenas que pertence às etnias que moravam no litoral do Brasil. (11, XIX)

Conversamos sobre as línguas faladas em diferentes países, suas origens relacionadas aos colonizadores de cada região. As crianças chegaram à conclusão de que se não falássemos a língua portuguesa falaríamos as línguas dos indígenas do Brasil, como a língua Tupi.

<p>[...] Nesse dia as crianças demonstraram muito envolvimento com a roda de Samba de Coco e eu fiquei surpresa e muito contente ao perceber que elas estavam conduzindo a roda sem minha intervenção, com o toque dos instrumentos, canto e dança. Ao realizarmos o cortejo sugerido pelo Lucas, elas ficaram também muito felizes e animadas e acredito que esse momento foi muito motivador para todo o grupo ao ponto de uma das crianças sugerir que fizéssemos camisetas nos identificando como um grupo. Tal sugestão me provocou imensa alegria e precisei me conter para não tomar a iniciativa de definir o andamento da proposta no lugar delas. Sobre a confecção das camisetas vou aguardar para que a ideia se fortaleça no grupo e as crianças demonstrem o que realmente desejam fazer. Considero que essa manifestação foi uma importante demonstração de que as crianças se reconhecem como um grupo e que esse reconhecimento está diretamente ligado ao fato de conseguirmos realizar algo juntas, ou seja, a própria dança. (12, XIX)</p>	<p>As crianças demonstraram envolvimento com a roda de Samba de Coco e eu fiquei surpresa e muito contente ao perceber que elas estavam conduzindo a roda sem minha intervenção. As crianças se reconhecem como um grupo e considero que esse reconhecimento está diretamente ligado ao fato de conseguirmos realizar algo juntas, ou seja, a própria dança.</p>
<p>[...] (Daniel) contou que tinha “dado um chilique” na semana passada porque seu pai disse que ele não poderia ficar na dança. Ele e toda a turma deram risada e eu perguntei o que era um chilique. Ele disse: - Um chilique é um chilique, ué! E eu perguntei se era igual gritar, espernear, puxar os cabelos. Ele deu risada e disse que é ficar bravo, chorar e gritar também. Perguntei se isso, essa atitude, fez o pai dele mudar os planos. Ele disse que não e eu perguntei por que não havia dado certo. Ele disse: - Porque meu pai tinha que trabalhar e não podia vir me buscar na dança. Então eu disse: - Entendi! Então seu pai não podia te deixar aqui. Ele disse: - Isso! E eu perguntei: - Então ele teve um motivo para isso, não fez isso para te chatear, né? Ele disse: - Não, mas na hora eu não entendi e eu tive um chilique porque queria ficar. (1, XX)</p>	<p>Daniel falou sobre o que sentiu e como reagiu quando seu pai disse que não poderia levá-lo ao encontro de dança. Conversamos sobre a atitude que ele chamou de “chilique”.</p>
<p>[...] Lucas perguntou: - Podemos fazer igual aquele outro dia, de sair andando? Eu perguntei se era como no dia do cortejo e que poderíamos, se todas as pessoas aceitarem a proposta. E pedi para ele explicar para Inaê, Rodrigo, Maria Joaquina e Daniel, que não estavam no último encontro, o que era um cortejo e como foi que fizemos. Lucas começou a explicar a dinâmica do cortejo e disse: - Só que todo mundo tem cantar, senão não dá certo - e completou - Ai a gente escolhe quem vai na frente escolhendo o caminho, mas pode ir todo mundo, só que um de cada vez. (2, XX)</p>	<p>Lucas sugeriu que fizéssemos um cortejo e explicou a dinâmica para as crianças que ainda não conheciam, expondo as condições ou posturas necessárias para que a atividade acontecesse.</p>

[...] Voltamos ao pátio externo e paramos um pouco. Eu perguntei para eles o que tinham achado do nosso cortejo. Rodrigo e Maria Joaquina disseram: Legal! Daniel apenas ficou rindo. Bia disse que não tinha sido legal e que ela não estava conseguindo tocar direito. IsaRose disse que eles só ficam fazendo bagunça. Eu disse que não tinha gostado muito de fazer esse cortejo porque não estávamos conseguindo cantar juntos e que todas as pessoas precisavam estar brincando para que a brincadeira desse certo. Falei diretamente para Maria Joaquina, Daniel e Rodrigo que se eles ficassem se empurrando no meio da brincadeira, gritando e falando alto enquanto estivéssemos tentando cantar isso atrapalharia a brincadeira que decidimos fazer. Perguntei se não tinham gostado da brincadeira e se queriam brincar de outra coisa. As três crianças disseram que tinham gostado da brincadeira, que queriam tentar mais uma vez e que iam se concentrar no cortejo. Perguntei para o grupo o que achavam e todas as pessoas disseram que queriam fazer mais uma vez. Então, escolhemos a música Noite de Santo Antônio e saímos em cortejo. Mais uma vez a dinâmica não estava fluindo porque as crianças continuaram dispersas e não cantavam durante o percurso. Assim que voltamos ao pátio externo as crianças começaram a pedir o tambor para as duas meninas, IsaRose e Bia, pedindo para tocar e todas elas queriam tocar um pouco. Então eu mostrei o relógio para a turma e disse que já estávamos perto da hora de ir embora e por isso não haveria tempo para que todas as pessoas tocassem. As crianças começaram a reclamar e a pedir para tocar mais um pouco. Nesse momento eu pedi para que formássemos uma roda e sentássemos no chão, pois eu gostaria de tentar descobrir com eles qual tinha sido o motivo pelo qual não haveria mais tempo de tocar. Sentamos e eu perguntei novamente: - Por que será que hoje não deu tempo de todo mundo tocar o tambor? As crianças ficaram em silêncio e eu perguntei: - Vocês não acham mais legal quando dá tempo de todo mundo tocar? Elas disseram que sim e o Daniel falou: - É porque a gente ficou fazendo bagunça. Eu disse: - Isso mesmo Daniel, foi por isso que não conseguimos aproveitar muito bem o tempo da brincadeira, porque toda hora a gente tinha que parar, né? E agora, o que devemos fazer? E todos permaneceram em silêncio. Eu disse: temos pouco tempo antes da hora de ir embora que acho que só dá para mais uma pessoa tocar o tambor, mas como todas as pessoas querem tocar, temos que decidir quem irá tocar. As crianças começaram a discutir para decidir quem iria tocar e a Inaê sugeriu que fosse a Amanda porque ela tinha cantado o tempo todo e não tinha atrapalhado a brincadeira nenhuma vez. Bianca sugeriu a IsaRose mas esta mesma lembrou ao grupo que já havia tocado naquele dia. Decidido que seria a Amanda, eu pedi ao grupo que

As crianças fizeram uma avaliação do cortejo que realizaram e compreendemos que não foi muito bom porque algumas crianças não participaram e atrapalharam o grupo. Conversamos sobre isso e as crianças disseram que não iriam mais atrapalhar os colegas e queriam tentar novamente. As crianças continuaram dispersas e percebemos que não havia tempo suficiente para que todas tocassem os instrumentos. Sentamos para conversar sobre isso e as crianças disseram que o tempo se esgotou porque algumas ficaram fazendo bagunça e decidiram que no tempo restante quem deveria tocar o tambor seria a criança que não atrapalhou o grupo. Falei sobre a importância da participação de todas as pessoas para a roda ficar bonita e sugeri que tentássemos fazer uma roda de Samba de Coco com a participação de todas. A roda ficou muito bonita, as crianças cantaram bem alto e uma professora da escola parou para ouvi-las. Convidei-a para entrar na roda, ela aceitou, dançou com as crianças e depois fez elogios ao grupo. As crianças ficaram felizes com os elogios e eu disse que quando todas tocamos juntas a roda fica bonita e todas as pessoas se divertem.

<p>[...] Maria Joaquina pegou um tambor e uma baqueta e foi para um dos cantos do pátio tocar. Nesse momento ela encostou-se à parede e começou a tocar no tambor a batida do Samba de Coco com uma das mãos, pronunciando o ritmo como já havíamos feito muitas vezes na aula, contando as batidas com a outra mão e dizendo: - Um, dois, um dois. Ela ficou muito tempo fazendo essa atividade e mudava de lugar carregando o tambor por diversas vezes. Percebi que em alguns momentos ela batia um dos pés no chão fazendo a marcação do ritmo. Enquanto desenhava fiquei bastante atenta a sua movimentação, pois essa era a primeira vez que ela tocava o tambor no ritmo do Samba de Coco. Fiquei bastante emocionada, pois em todos os nossos encontros Maria Joaquina sempre fica muito dispersa, não senta muito conosco quando fazemos as atividades e conversamos, mas naquele momento ela demonstrou que havia apreendido o ritmo e o toque do Samba de Coco. (1, XXI)</p>	<p>Maria Joaquina pegou o tambor, foi tocar sozinha em um canto do pátio e realizou, pela primeira vez, as batidas do Samba de Coco acertando o ritmo. Utilizou os recursos de contar as batidas ritmadas com as mãos, verbalmente e batendo os pés no chão.</p>
<p>[...] Nesse dia fiquei particularmente emocionada ao ver Maria Joaquina tocando o tambor, pois isso reforçou minhas crenças nos processos educativos gerados e na maneira de aprender e ensinar que tenho tentado priorizar nos nossos encontros, tão presentes nas práticas das culturas populares. Nesse momento ela me mostrou que aprendeu o toque do instrumento ao seu tempo e sua maneira, à vontade para fazê-lo quando se sentiu inspirada para tal. Nesse processo Maria Joaquina demonstrou que embora estivesse sempre se movimentando pelo espaço, em uma atitude que eu chamo de dispersa, ela estava prestando atenção no que fazíamos e captando as nossas conversas e atividades, o que me levou a refletir sobre a possibilidade de ocorrência dessa situação na sala de aula, onde ela é considerada uma criança com dificuldade de aprendizagem ou que simplesmente não aprende. Entendo que a estrutura escolar não permite que ela aprenda ao seu tempo e a sua maneira, pois nessa estrutura ela deve seguir o tempo e os padrões de aprendizagem das demais pessoas de sua turma. Dessa forma, o parâmetro para identificar se ela aprende ou não é externo a ela, enquanto deveria ser pautado na sua individualidade. (2, XXI)</p>	<p>Refleti sobre o processo de aprendizagem demonstrado por Maria Joaquina ao tocar o tambor corretamente de acordo com seus parâmetros próprios de tempo e comportamento. Pensando na situação dela ser considerada uma criança com dificuldade de aprendizagem na sala de aula, compreendo que tais dificuldades talvez ocorram porque a estrutura escolar não permite que ela aprenda ao seu tempo e a sua maneira, pois nessa estrutura ela deve seguir o tempo e os padrões de aprendizagem das demais pessoas de sua turma. Dessa forma, o parâmetro para identificar se ela aprende ou não é externo a ela, enquanto deveria ser pautado na sua individualidade.</p>

Responderam ao meu cumprimento e as meninas Bia e Bianca disseram que não estavam bem. Eu perguntei o que estava acontecendo e as duas estavam com expressões muito sérias. Elas disseram que tiveram uma “briga feia” que nem sabiam mais se eram amigas. Eu disse que era uma pena porque a amizade delas é muito bonita. Perguntei o que havia acontecido. Nesse momento todas as crianças se aproximaram interessadas na história das meninas e sentamos em círculo no chão. Eu perguntei: - Vocês querem falar sobre isso com todo o grupo? Elas disseram que sim e Bia disse que ia explicar o que houve. Bianca disse: - A gente brigou hoje e foi por causa dos outros. Bia disse: - Não é isso, é que nos somos melhores amigas e ela não gosta do meu namorado e eu não gosto do namorado dela, aí eles começam a provocar a gente e a gente briga. Então eu perguntei se todas as pessoas ali na roda já tiveram uma briga com um amigo ou uma amiga. Todas responderam que sim e eu perguntei o que achavam disso. Daniel falou que quando a amizade é verdadeira a gente briga, mas depois passa e volta tudo ao normal. Maria Joaquina disse que brigava muito com a irmã dela porque a irmã batia nela. IsaRose disse que não pode brigar com os amigos, que isso é muito feio. Perguntei para Bia e Bianca se elas já tinham conversado com calma sobre a discussão que tiveram para que uma pudesse entender a outra e elas responderam que não. Bia disse que não dava pra ter conversa e eu respondi que quando ficamos nervosas ou muito chateadas com alguém é mesmo muito difícil conversar, mas que era importante que elas conversassem depois quando estivessem mais calmas. E perguntei o que achavam. As duas fizeram apenas um gesto com os ombros e Bia disse que poderia ser. Conversamos mais um pouco sobre brigar com os amigos e as crianças relataram também algumas brigas com as/os primas/os, irmãs e irmãos. Eu perguntei se achavam chato brigar e todas responderam que sim, que achavam mais legal não brigar e Daniel falou que tem algumas vezes que tem que brigar. Eu disse que podia ser verdade o que ele estava dizendo, mas que eu achava sempre melhor conversar e brincar que brigar. (1, XXII)

Conversamos sobre a discussão ocorrida entre as amigas Bia e Bianca e sobre como é difícil conversar quando estamos nervosas ou muito chateadas. Conversamos um pouco sobre brigas com amigos e as crianças relataram algumas situações similares e suas opiniões acerca da situação.

[...] Maria Joaquina estava com uma blusa de pequenas alças que a todo o momento caíam deixando seu peito à mostra e Bia ficou o tempo todo avisando-a ou indo até ela para arrumar a blusa. Em um determinado momento, durante a roda de Samba de Coco, Bia disse: - Maria Joaquina arruma a blusa, tá aparecendo seu peito. Ela arrumou e Bianca começou a zombar, dizendo: - Peito? Isso é um peito? Você acha que isso é peito? E apontando para Maria Joaquina começou a rir e debochar do corpo da colega. Maria Joaquina não respondeu e continuou dançando, mas a colega não parava de zombar. Nesse momento eu pedi para que as crianças parassem de tocar e perguntei para a Bianca por que ela estava falando assim com a colega, ela continuou rindo e zombando e eu disse: - Bianca, você não sabe que a Maria Joaquina tem apenas 9 anos e o corpo dela é diferente do seu que já é uma mocinha de 12 anos? Todas as crianças ficaram sérias e eu estava um pouco brava, falando com a expressão muito séria também. Nesse momento ela parou de rir e eu disse para todo o grupo: - Vocês sabem que nós temos um combinado aqui que todo mundo pode dizer o que quer fazer e o que não quer fazer, pode não tocar, não dançar, pode brincar, só não pode ofender ou maltratar as pessoas, porque isso eu não posso aceitar que aconteça. E falando diretamente para Bianca disse que esse tipo de brincadeira que diminui ou debocha da outra pessoa não é uma brincadeira engraçada e pedi para que ela não fizesse mais isso. Ela ficou um pouco nervosa e cruzou os braços. Perguntei se ela queria dizer algo sobre isso e ela disse que não. Perguntei se mais alguém gostaria de falar alguma coisa sobre o assunto e disseram que não, então eu perguntei se queriam tocar mais um pouco. As crianças disseram que sim e trocaram os instrumentos entre elas. Bianca permaneceu na roda, mas virou de costas para o centro e manteve os braços cruzados. (2, XXII)

Maria Joaquina estava com uma blusa que a todo o momento deixava seu peito à mostra e Bia ficou avisando-a e arrumando a blusa dela. Disse ao grupo que temos um combinado em que não podem ofender ou maltratar as pessoas, porque isso eu não posso aceitar que aconteça. Falei diretamente para Bianca que esse tipo de brincadeira que diminui ou debocha da outra pessoa não é uma brincadeira engraçada e pedi para que ela não fizesse mais isso. Perguntei se ela queria dizer algo sobre isso e ela disse que não. Perguntei se mais alguém gostaria de falar alguma coisa sobre o assunto e disseram que não. Bianca permaneceu na roda, mas virou de costas para o centro e manteve os braços cruzados.

<p>[...] Pedi a Bianca que sentasse ao meu lado e falei baixo apenas para ela que ela podia ficar chateada comigo, mas eu precisava dizer isso para ela, pois a Maria Joaquina é uma menina que tem um atraso no desenvolvimento cognitivo e por isso ela ainda não aprendeu a ler, da mesma forma ela ainda não sabe se defender quando alguém zomba dela como ela havia feito. Ela me ouvia atentamente e Bia e IsaRose se aproximaram da gente. Eu disse: - Bianca, se você zombar da Bia ou da IsaRose elas vão saber se defender pois elas são mais velhas, assim como eu, se você zombar de mim eu vou me defender, mas a Maria Joaquina não sabe e por isso é minha obrigação falar isso para você. Do mesmo jeito eu faria com você se eu visse alguém te ofendendo e você não pudesse se defender. Se eu estiver sendo ofendida por alguém e não puder me defender, eu gostaria que alguém intercedesse por mim e não permitisse. Você entende? Ela manteve a cabeça baixa e começou a chorar. Eu disse que ela não precisava chorar porque eu tinha certeza que ela era uma menina linda e muito boa pessoa, mas que era necessário pensar nas brincadeiras que fazíamos, principalmente pensando se essa brincadeira pode magoar ou ofender a pessoa com a qual se brinca. Perguntei ainda se ela se sentiria bem se eu ou qualquer outra pessoa começássemos a zombar das formas do corpo dela ou algo parecido e ela balançou a cabeça dizendo que não. Finalizando a conversa disse que gostava muito dela, mas não gostava desse tipo de brincadeira e perguntei se ela queria me dizer alguma coisa sobre isso. Ela disse que não. Eu insisti dizendo que ela poderia falar o que estava sentindo e que eu iria ouvi-la assim como ela me ouviu. Ela disse que não queria dizer nada e eu agradei a ela por ter me escutado. (3, XXII)</p>	<p>Falei para Bianca que Maria Joaquina é uma menina que tem um atraso no desenvolvimento cognitivo, ainda não aprendeu a ler e ainda não sabe se defender quando alguém zomba dela como ela havia feito. Eu disse a Bianca que eu a defenderia do mesmo jeito se eu visse alguém ofendendo-a sem que ela pudesse se defender. Ela manteve a cabeça baixa, começou chorar e eu disse que não precisava chorar porque eu tinha certeza que ela era uma menina linda e muito boa gente, mas que era necessário pensar nas brincadeiras que fazíamos, principalmente se a brincadeira pode magoar ou ofender a pessoa. Perguntei ainda se ela se sentiria bem se eu ou qualquer outra pessoa começássemos a zombar das formas do corpo dela ou algo parecido e ela balançou a cabeça dizendo que não.</p>
<p>A Bia sempre teve atitudes de defender e cuidar das crianças com deficiências que fazem parte do grupo desde quando começou a participar dos nossos encontros, há dois anos. (4, XXII)</p>	<p>Bia sempre teve atitudes de defender e cuidar das crianças com deficiências que fazem parte do grupo.</p>

<p>[...] Ao voltar me sentei com as crianças e Maria Joaquina disse que não queria sentar, ficou em pé dançando e andando pelo pátio. Eu pedi para que ela se sentasse perto da gente para ouvirmos as músicas que trouxemos e para conversar um pouco, mas ela disse que não queria e que precisava dançar. Perguntei para IsaRose e Daniel se tinham alguma novidade para contar e IsaRose disse que vai viajar com a mãe no fim de semana, que vai nadar na piscina e encontrar os parentes. Maria Joaquina perguntou se podíamos brincar. Eu disse que nós havíamos acabado de combinar que iríamos escutar música e que ela mesma disse que poderia cantar uma música para a gente. Perguntei se ela não queria brincar disso e ela balançou a cabeça dizendo que não e reafirmou que queria brincar de outra coisa. Eu disse que então teríamos que conversar para ver o que cada pessoa quer fazer. Daniel perguntou se podia dançar. Eu disse que sim. E ele disse: - Eu vou dançar, cantar e fazer uma coreografia porque na minha casa eu faço as três coisas. (1, XXIII)</p>	<p>Conversamos sobre o que cada uma das crianças gostaria de fazer no encontro. Havíamos combinado de escutar músicas nesse encontro.</p>
<p>[...] Daniel falou que gostava muito da dança e eu perguntei por quê. Ele disse que gostava porque a gente aprendia muito sobre ouvir, sobre a importância da dança e também aprendia a obedecer. Ele disse que sempre falava isso na casa dele e que as músicas são muito lindas. Ele falou sorrindo: - As músicas são lindas igual uma flor. Igual toda mulher, porque elas são tão românticas. Ele continuou falando sobre música e dança e disse que gostava de música igual ao seu Bisavô Argemiro, que já tinha morrido assim como seu tio Gemirinho. Ele falou que os dois eram ótimos para ele e que sentia a falta deles. (2, XXIII)</p>	<p>Daniel falou que gostava da dança porque a gente aprendia ouvir, a importância da dança e também obedecer. Disse que as músicas são muito lindas como uma flor e como as mulheres, pois elas são românticas. Disse que gostava de música como seu Bisavô e tio que já faleceram. Falou que sentia a falta deles.</p>
<p>[...] Maria Joaquina continuava andando de um lado para o outro do pátio e não se sentou com a gente nenhuma vez. De repente Daniel virou-se para ela e disse: - Maria Joaquina, por que você tá sendo assim? Ela ficou parada olhando para ele por um tempo e não respondeu nada. Daniel então começou a tentar convencê-la de que ela tinha que sentar com a gente e parar de ficar correndo e pulando. Ela ficou ouvindo e balançava a cabeça concordando com ele. Fiquei apenas observando a conversa deles e por alguns minutos Maria Joaquina sentou perto do grupo, mas logo depois saiu dançando pelo pátio novamente. (3, XXIII)</p>	<p>Daniel perguntou à Maria Joaquina por que ela ficava andando de um lado para o outro e pediu para que ela sentasse conosco. Ela sentou por alguns minutos e depois saiu dançando pelo pátio novamente.</p>

<p>[...] Lucas perguntou se eu conhecia um filme de medo, do homem aranha e perguntou do que eu tinha medo. Eu disse que conhecia, mas que eu não gostava de filmes de medo. Ele insistiu perguntando do que eu tinha medo e eu disse que tinha medo de ratos. Ele foi perguntando para cada uma das pessoas na roda quais eram os seus medos e cada pessoa falou uma coisa. Amanda disse que não tinha medo de nada e eu perguntei se ela não tinha medo nem de ficar no escuro. Ela parou para pensar por alguns segundos e disse que sim, que tinha medo de ficar no escuro. Eu disse que eu também tinha. Ficamos por muito tempo falando sobre medo com o estímulo do Lucas para o desenvolvimento da conversa. (1, XXIV)</p>	<p>Lucas perguntou para cada uma das pessoas na roda sobre sentirem medo e cada uma falou do que sentiam medo. Conversamos muito tempo sobre medo com o estímulo do Lucas para o desenvolvimento da conversa.</p>
<p>[...] Maria Joaquina achou o maracá dentro da sacola de instrumentos e perguntou o que era. Eu pedi que levássemos tudo para o centro da roda (maracás, livro, tambor, caxixis). Amanda disse que tem um instrumento igual a esse (maracá) em casa e que havia ganhado de presente, eu disse que se ela quisesse trazer para tocar ela poderia trazer. Falei para a turma que esse era um instrumento usado pelos indígenas para realizar suas danças e vários rituais. Conteí que aquele maracá eu havia comprado de um grupo de indígenas da etnia Terena, da aldeia Ekeruá, que moram perto da cidade de Bauru. (2, XXIV)</p>	<p>Falamos sobre o maracá, instrumento usado pelos indígenas para realizar suas danças e rituais. Conteí que aquele maracá eu havia comprado de um grupo de indígenas da etnia Terena.</p>
<p>[...] IsaRose pediu para levar o livro e eu perguntei se ela podia pedir para a mãe dela ler, ela respondeu que não, que ela podia ler sozinha. Eu então disse que era verdade, que eu havia me esquecido que ela sabia ler e que ela podia então ler para a mãe e depois nos contar. (3, XXIV)</p>	<p>Perguntei se IsaRose podia pedir para mãe dela ler o livro e ela disse que não, que podia ler sozinha.</p>

<p>[...] Perguntei se alguém conhecia algum indígena. Lucas perguntou se eu falava de um índio de verdade. Eu disse sim, porque eles existem e moram em todas as regiões do Brasil, nosso país. Perguntei para eles por que motivo que os indígenas estavam em todos os lugares do Brasil. Daniel falou que era porque antes dos portugueses chegarem ao Brasil só existiam os indígenas aqui e que eles eram os donos de tudo. Ele usou a expressão: “os verdadeiros donos”. Mas que ai teve muitas guerras e muitos morreram, só ficaram mais portugueses. Eu disse: - Que interessante Daniel e por que será que tinha guerras? Por que eles e os portugueses brigavam? Daniel disse: - Por causa das terras, todos queriam as terras só para eles. Maria Joaquina disse: - Eu ouvi dizer também que era porque eles queriam pegar o ouro que tinha embaixo da terra. Eu perguntei: - Eles quem? Quem queria o ouro? A Amanda e o Daniel gritaram juntos: - Os Portugueses. Eu disse para eles que os índios que vivem no Brasil hoje ainda lutam para ter o direito de morar nas terras que moram, mas não é mais como lutavam no passado, disse que agora eles lutam fazendo manifestações e procurando as leis que garantam que eles não sejam tirados dos lugares onde moram. (4, XXIV)</p>	<p>Conversamos sobre conhecermos pessoas indígenas e a existência dos indígenas por todo o país porque eles eram os donos de tudo antes dos portugueses chegarem no Brasil. Falamos das guerras pelas terras e pelo ouro que ocasionaram a morte de muito indígenas. Falei que os índios que vivem no Brasil hoje ainda lutam para ter o direito de morar nas terras que moram, mas não é mais como lutavam no passado, disse que agora eles lutam fazendo manifestações e procurando as leis que garantam que eles não sejam tirados dos lugares onde moram.</p>
<p>[...] Então eu disse que também conhecia um indígena que se chama Lennon e é meu colega de estudos na Universidade. Lucas perguntou: - Ele é de verdade? Eu respondi que sim, que ele é uma pessoa de verdade assim com a gente, que é indígena da etnia Umutina e estudante da UFSCar. Conteí que ele está estudando para ser professor de Educação Física. Lucas perguntou: - E ele é feio? Eu disse: - Não Lucas, ele é lindo. Eu acho ele lindo. Lucas perguntou como ele era e eu disse que ele se parecia muito com a gente (apontando para nós dois). Eu disse que ele tem a cor da pele muito parecida com a nossa (minha e do Lucas), os cabelos pretos e lisos como os nossos e que ele é muito legal. Lucas estava com olhos bem abertos e muito atento à minha descrição. Amanda, irmã de Lucas, disse que a gente parece um pouco com os índios e que quando ela era bem pequena a professora da escolinha dela falava que ela era uma indiazinha, porque ela parecia muito uma índia. Eu disse que achava que era porque as índias e os índios são nossos ancestrais. Eu perguntei se eles gostariam de conhecer meu amigo Lennon um dia, pois se quisessem eu poderia convidá-lo para participar do nosso encontro. Eles disseram que sim. (5, XXIV)</p>	<p>Eu disse que conhecia um indígena que se chama Lennon e é meu colega na Universidade. Lucas perguntou se ele era de verdade e se era feio. Eu respondi que era de verdade, da etnia Umutina e que eu o achava lindo. Lucas perguntou como ele era e eu disse que ele se parecia muito com a gente (apontando para nós dois). Eu disse que ele tem a cor da pele muito parecida com a nossa, os cabelos pretos e lisos como os nossos e que ele é muito legal. Amanda, disse que a gente parece com os índios e que quando ela era pequena a professora falava que ela era uma indiazinha, porque ela parecia muito uma índia. Eu disse que achava que era porque as índias e os índios são nossos ancestrais.</p>

<p>[...] Fomos para o centro do pátio e formamos uma roda. Pegamos os maracás e alguns caxixis e eu disse para eles que as músicas que íamos cantar eram das etnias indígenas Atikum e Xucuru, da região de Pernambuco onde o Guga nasceu. Expliquei para eles que essa dança é chamada de Toré e mostrei qual era o movimento dela e como era o som dos maracás. Cantamos uma vez sem os instrumentos e as crianças gostaram muito da música, cantando bem forte. Depois somamos ao nosso canto, os passos da dança e o som dos maracás. (6, XXIV)</p>	<p>Vivenciamos a dança do Toré e o toque dos instrumentos (maracás e caxixis). Conteí que as músicas que íamos cantar eram das etnias indígenas Atikum e Xucuru, da região de Pernambuco.</p>
<p>[...] Na música Jurema preta há uma verso que diz: “Eu sou índio, eu sou guerreiro, o dono da aldeia sou eu” e quando cantamos esse verso Maria Joaquina cantou bem alto para sobrepor sua voz às demais e ser escutada, da seguinte forma: “Eu sou índia, eu sou guerreira, a dona da aldeia sou eu”. Todas as crianças ficaram olhando com expressão de dúvida e olharam para mim para verificar a minha reação. Eu sorri e perguntei para Maria Joaquina o que ela era. Ela gritou bem alto, batendo com as mãos no peito: Eu sou índia, eu sou guerreira, a dona da aldeia sou eu. Todos nós demos risadas e eu disse que ela tinha razão, que ela era índia e não índio. Continuamos a cantoria e todas as meninas, inclusive eu, passamos a cantar a versão da Maria Joaquina com a mudança de gênero no verso. A partir dessa mudança no verso, os meninos ficaram um pouco desorientados na cantoria, pois não sabiam se nos acompanhavam, já que as vozes femininas eram a maioria, ou se cantavam mais alto a versão com em gênero masculino. Paramos a música por um tempo e eu sugeri uma brincadeira, em que as meninas cantaríamos uma vez e os meninos repetiriam o verso. Lucas disse que podíamos cantar bem forte como se fossemos guerreiros. Eu disse que sim e que podíamos bater as mãos no peito como a Maria Joaquina fez quando fazíamos a afirmação de quem éramos na música. Cantamos assim por um tempo, meninas e meninos e aos poucos a roda foi virando duas colunas, uma de frente para a outra, meninos de frente para as meninas. Cantávamos bem forte quando paramos um pouco e eu perguntei se aquela brincadeira era uma disputa entre índios e índias. Amanda e Daniel disseram que não porque todo mundo era dono da aldeia, os índios e as índias. Maria Joaquina disse que eles e elas lutavam juntos, mas não brigavam entre eles. Daniel disse que antigamente eles precisavam se unir para guerrear com os portugueses. (7, XXIV)</p>	<p>Na música Jurema preta há uma verso que diz: “Eu sou índio, eu sou guerreiro, o dono da aldeia sou eu” Maria Joaquina cantou “Eu sou índia, eu sou guerreira, a dona da aldeia sou eu”. Continuamos a cantoria e todas as meninas, inclusive eu, passamos a cantar a versão da Maria Joaquina com a mudança de gênero no verso.</p>

<p>[...] Lucas me disse que queria ser índio. Eu perguntei para ele se ele queria ter nascido índio, em uma aldeia indígena e ele disse que não, que ele estava dizendo que ainda queria ser índio, com as seguintes palavras: - Eu ainda quero ser índio um dia. (8, XXIV)</p>	<p>Lucas disse que quer ser índio um dia.</p>
<p>[...] Lennon perguntou para as crianças se queriam que ele se apresentasse falando português ou falando na língua Umutina. Elas escolheram a língua Umutina e ele começou a falar. Ao terminar as crianças estavam com os olhos bem abertos, algumas com a boca aberta também e sorrindo começaram a perguntar o que ele tinha falado. Ele então falou na língua portuguesa seu nome, o nome de sua aldeia, da cidade e do Estado onde nasceu e falou que estava estudando na universidade para ser professor. Lennon sugeriu que cada uma das crianças se apresentasse falando seu nome e idade e pediu para que durante a apresentação cada uma delas fizesse uma pergunta para ele sobre qualquer coisa que tivessem curiosidade de saber sobre ele. As crianças se apresentaram e perguntaram quantos anos ele tinha, se tinha namorada, onde ele estudava, se o que ele trouxe era uma flecha e se ele morava na aldeia. Lennon explicou que agora ele morava em São Carlos porque estava estudando na Universidade Federal, mas que a família dele mora na aldeia e ele vai para lá sempre que pode, mas é muito longe, contou que tinha uma namorada que também é indígena e estudava aqui, mas teve que voltar para aldeia para cuidar do pai dela que estava doente. (1, XXV)</p>	<p>Lennon se apresentou para as crianças e elas fizeram diversas perguntas sobre ele, como: quantos anos tinha, se tinha namorada, onde estudava, se o que ele trouxe era uma flecha e se morava na aldeia</p>
<p>[...] Lucas pediu para contar a história do livro que trouxe, e mostrando o livro para todas as pessoas na roda perguntou se podia. Dissemos que sim e ele começou a contar a história do índio que foi beber água no rio e encontrou um sapo. Lucas disse: - Por exemplo, ele é o índio – apontando para Lennon – e eu sou o sapo. Nós demos risada e ele repetiu a mesma frase mais três vezes e continuou contando a história e fazendo os gestos de cada ação, como beber água no rio, imitou o sapo falando e no final ele perguntou se tínhamos gostado. (2, XXV)</p>	<p>Lucas contou a história indígena do livro que trouxe para o grupo ver. Ao final perguntou se tínhamos gostado.</p>

<p>[...] Lennon mostrou o arco e as flechas e explicou para as crianças que usavam essa ferramenta ainda hoje para pescar no rio e que era feita por eles mesmos, de uma madeira muito resistente. Perguntou se elas queriam aprender e experimentar como atirar e elas aceitaram imediatamente. Fomos até a área externa, ao lado do pátio, e as crianças se posicionaram em fila decidindo quem iria experimentar lançar a flecha primeiro. Eu disse que podiam ficar tranqüilas, que todas iriam experimentar. As crianças foram flechando sob a orientação paciente de Lennon. Todas as crianças queriam experimentar lançar a flecha mais uma vez e ficamos muito tempo nos divertindo nessa atividade e Lennon foi ensinando-nos como fazer. (3, XXV)</p>	<p>Lennon mostrou o arco e as flechas e explicou que usavam essa ferramenta ainda hoje para pescar no rio e que era feita por eles mesmos de uma madeira muito resistente. Todas as crianças queriam experimentar lançar a flecha. Ficamos muito tempo nos divertindo nessa atividade e Lennon foi ensinando-nos como fazer.</p>
<p>[...] Lá para o meio da conversa com o Lennon o Rodrigo gritou: - Minha avó é índia! Eu disse: - É mesmo Rodrigo? Você nunca me contou isso antes. Inaê, irmã mais velha de Rodrigo confirmou nos dizendo que sua avó era uma mistura de africanos com indígenas (ela usou essa exatamente essa expressão). Olhei para Lennon e sorrimos. Eu disse: - Que interessante! Nesse momento a Bia disse: - Minha avó também era índia. Eu me espantei novamente e disse: - Nossa Bia, você também nunca me falou isso! Porque nunca me contou? Ela disse: - Ah, não sei, eu nunca te contei, né? Mas é sim, meus bisavôs eram índios. Lennon perguntou se eles sabiam de qual etnia eles eram e de que lugar do Brasil eles vieram e as crianças responderam que não sabiam. Eu perguntei para as crianças se seria possível que todos os nossos avos fossem índios. Elas disseram que talvez sim. Bianca disse que os avos dela eram italianos. (4, XXV)</p>	<p>As crianças começaram falar de suas origens indígenas, citando avós e bisavós indígenas. Lennon perguntou se sabiam qual etnia ou local de origem deles e elas disseram não saber. Eu perguntei se seria possível que todos os nossos avos fossem índios. Elas disseram que talvez sim. Bianca disse que os avos dela eram italianos.</p>
<p>[...] Lennon nos contou uma história do sol e da lua e nos ensinou a canção que falava dessa história. As crianças ensinaram para ele o Coco de Toré que dançamos na semana anterior e disseram para ele que era uma dança dos índios Xucuru. Depois cantamos os Sambas de Coco Areia e Arco-íris. Lennon cantou e dançou com o grupo. (5, XXV)</p>	<p>Lennon contou uma história indígena Umutina e as crianças ensinaram o Toré para ele, contando-lhe que era uma dança dos índios Xucuru.</p>

<p>Rodrigo perguntou se eles ainda fazem guerra na aldeia com o arco e a flecha. Lennon explicou que não, que as guerras aconteciam há muito tempo atrás quando eles tinham que defender a aldeia de outras pessoas que queriam invadir as terras indígenas, mas que hoje em dia eles ainda precisam defender a aldeia, mas não usam armas nenhuma. Contou para as crianças que nessa semana, na próxima quarta-feira, ele e outros estudantes indígenas e não indígenas vão pegar um ônibus e ir até Brasília, onde trabalha a presidenta Dilma, para fazer uma manifestação de protesto para ajudar os índios da etnia Guarani-Kaiowá que estão sendo ameaçados de serem retirados das terras deles. (6, XXV)</p>	<p>Rodrigo perguntou se ainda existem guerras com arco e flecha nas aldeias e Lennon explicou que não, mas que ainda precisam defender a aldeia sem armas. Lennon contou para as crianças que ele e outros estudantes indígenas e não indígenas participarão de uma manifestação de protesto para ajudar os índios da etnia Guarani-Kaiowá que estão sendo ameaçados de serem retirados das terras deles.</p>
---	---

[...] Depois sentamos para conversar um pouco e Lennon perguntou para as crianças como elas imaginaram que ele era quando eu disse para elas que ele viria nos visitar. As crianças disseram para ele que imaginavam que ele ia chegar na escola pelado ou só de sunga. Rodrigo disse que pensou que ele fosse malvado. Lennon perguntou por que ele pensou isso e Rodrigo disse que é porque já tinha escutado falar que os índios são malvados e matam as pessoas. Eu perguntei onde ele tinha escutado isso e ele disse que foi na televisão. Lennon perguntou para eles se achavam que ele malvado e as crianças disseram que não, que ele era muito legal. Ele disse que então eles podiam ver que ele é índio e não é malvado, que ele e os parentes dele que são índios procuram sempre fazer coisas boas para as pessoas e para os animais, assim como muita gente que não indígena. Rodrigo disse que já tinha visto um índio matar um porco e achou que isso era maldade. Eu perguntei por que o índio matou o porco e ele disse que tinha sido para comer. Eu falei para ele que nós, que não somos indígenas, também comemos porcos, frangos e bois e para isso temos que matar esses animais e perguntei se ele achava que isso era maldade também. Ele pensou um pouco e disse que era verdade, que nunca tinha pensado nisso. Lennon perguntou para as crianças o que é que elas achavam dos índios agora, depois de terem conhecido ele, elas responderam que ele era muito legal e que não achavam mais que eles eram malvados. Estava quase na hora de ir embora e Lucas queria ensinar mais músicas para Lennon e veio dizer para mim que faltava a gente cantar para ele a música Tatu que ele iria gostar. Eu expliquei que não tínhamos mais tempo, pois já havia passado da hora de irmos embora. Lucas e Rodrigo vieram me perguntar se Lennon podia voltar lá escola outro dia e eu disse que não sabia, que tinham que perguntar para ele. Eles então foram até o Lennon e perguntaram se ele podia voltar outro dia, Lennon disse que sim e que podíamos combinar. As crianças comemoraram pulando com os braços erguidos e perguntaram para ele se ele podia contar outras histórias da próxima vez. Lennon respondeu que sim e algumas mães já chegavam para buscar as crianças quando as meninas Bia e Bianca pediram para Lennon escrever algumas palavras na língua Umutina no caderno delas. Amanda e Lucas foram chamar a mãe deles para apresentá-la para Lennon. (7, XXV)

Lennon perguntou para as crianças quais eram as representações que tinham de um índio e as crianças disseram que imaginavam o índio de sunga e malvado. Lennon perguntou o que elas achavam dos índios depois de terem o conhecido, elas responderam que ele era muito legal e que não achavam mais que eles eram malvados. Lucas e Rodrigo perguntaram para o Lennon se ele podia voltar outro dia, ele disse que sim. As crianças comemoraram pulando com os braços erguidos e perguntaram para ele se ele podia contar outras histórias da próxima vez. Bia e Bianca pediram para Lennon escrever algumas palavras na língua Umutina no caderno delas.

[...] Nessa segunda-feira eu e as crianças passamos mais de 40 minutos do nosso encontro sentadas conversando sobre brigas na escola e outros tipos de violência. Assim que nos reunimos no pátio Bia chegou chorando porque tinha acabado de brigar com um amigo. Quando perceberam que a colega estava chorando, todas as crianças pararam de fazer o que estavam fazendo e vieram se sentar ao lado dela. Perguntei se ela queria contar o que tinha acontecido e ela disse que sim, mas que estava muito nervosa. Pedi para que ela fosse beber água e perguntei para as crianças se podíamos ir para o espaço externo que fica debaixo das salas de aula para conversarmos com mais calma, pois a escola estava muito movimentada naquele dia também. Elas aceitaram e nos dirigimos para lá. Bia foi contando o que tinha acontecido durante o nosso percurso e todas as crianças estavam em silêncio e muito atentas à sua fala. Ela contou que discutiu com o amigo e que bateu nele. Estava chorando muito e disse que não queria ter feito isso, mas que ele a provocou muito até ela não aguentar mais. Sentamos em círculo no chão e pedi para que ela contasse com calma tudo que tinha acontecido. Ela descreveu toda a discussão e disse que estava preocupada porque sua mãe seria chamada na escola e já estava brava com ela porque ela havia perdido o tênis novo. Assim que ela terminou de falar algumas crianças começaram a dizer para ela que isso também já tinha acontecido com elas. Inaê contou sobre uma briga que já teve. Daniel pediu para ela se acalmar e narrou uma briga que teve na sala de aula com um amigo. As crianças falaram sem parar sobre agressões físicas e verbais que sofriam em diversas situações e as que já causaram também. Eu ia perguntando para elas o que achavam dessas situações que narravam e se elas podiam pensar outras formas de reagir quando ficavam nervosas. Elas falaram bastante sobre como reagir à provocações de colegas de escola e conversamos sobre várias possíveis maneiras de agir nessas situações. Falaram muito sobre como elas se sentiam nessas situações. Elas estavam muito sérias e a conversa estava tão forte que a roda foi fechando, fechando até ficarmos todas as pessoas bem próximas. Foi uma conversa muito rica. (1, XXVI)

Conversamos sobre brigas na escola e outros tipos de violência. As crianças sentaram-se ao lado da colega que estava chorando e disse que queria contar o que houve, mas que estava muito nervosa. Bia contou o que tinha acontecido e todas as crianças estavam em silêncio e muito atentas à sua fala. As crianças falaram sobre agressões físicas e verbais que sofriam em diversas situações e as que já causaram também. Eu perguntei se elas podiam pensar outras formas de reagir quando ficavam nervosas. Falaram muito sobre como elas se sentiam nessas situações, estavam muito sérias e a conversa estava tão forte que a roda foi fechando, fechando até ficarmos todas as pessoas bem próximas.

<p>[...] Lucas perguntou: - Por que você fica correndo pra lá e pra cá e não fica perto da gente? Você não gosta da Cláudia? Não gosta de ficar perto dela? Maria Joaquina ficou balançando o corpo de um lado para o outro, sorriu, colocou uma mão na boca e disse que não sabia. Lucas insistiu: - Você não quer ficar dançando com a gente? Maria Joaquina respondeu: - Eu quero. Eu gosto da Cláudia. Nesse momento veio me abraçar e eu perguntei: - Você cansou de cantar e tocar com a gente? Porque você sabe tocar, cantar e dançar, mas pode ser que você não goste mais, não tem problema. Você cansou? Maria Joaquina disse: - Não, eu não cansei, mas eu quero brincar. Eu perguntei se ela queria brincar de dançar e ela respondeu que sim. Eu disse que o Lucas tinha outra pergunta e ele perguntou por que ela havia jogado coisas no Rodrigo aquele dia. Maria Joaquina não respondeu, continuou balançando o corpo e rindo. Maria Joaquina ficou perto da roda brincando com a bolsinha que carregava nas mãos. Todas as crianças foram se aproximando e sentamos em uma roda, no chão. (1, XXVII)</p>	<p>Lucas questionou a colega Maria Joaquina sobre seu comportamento, pois não parava perto do grupo e indagou-a sobre ter jogado coisas em outro colega. Maria Joaquina disse apenas que queria brincar.</p>
<p>[...] Amanda perguntou se eu estaria na escola quando ela estivesse no terceiro ano, ou seja, no próximo ano. Eu disse para ela que essa era a outra coisa que eu tinha para falar. Falei que no próximo ano nós só íamos nos encontrar na primeira semana de aula da escola porque no mês de março eu farei uma viagem e vou morar durante um ano em outro país. Elas perguntaram para onde eu vou e eu disse que para Moçambique, um país que fica na África. Elas disseram que devia ser muito legal lá. Amanda perguntou se não teria mais aula de dança na escola no ano seguinte e eu falei que as aulas de dança continuarão com duas professoras bem legais, que são minhas amigas e provavelmente viriam conhecê-las ainda esse ano. Disse ainda que elas irão ensinar outras danças bem legais para a turma e que eu sentiria saudades dos nossos encontros. Na verdade já estava sentindo.(C-2, XXVII)</p>	<p>Amanda perguntou se eu estaria na escola no próximo ano. Falei que no próximo ano nós só íamos nos encontrar na primeira semana de aula porque eu vou passar um ano morando em Moçambique. Elas disseram que devia ser muito legal lá. Eu falei que as aulas de dança continuarão com duas professoras que são minhas amigas.</p>
<p>[...] Lucas pediu para cantar a música do índio guerreiro, pegamos os maracás, cantamos e dançamos por bastante tempo até a hora de irmos embora. (3, XXVII)</p>	<p>Lucas pediu para cantar a música do índio guerreiro. Cantamos e dançamos por bastante tempo.</p>
<p>[...] Quando fomos cantar a MÚSICA que cita as etnias Atikum e Xucuru, eu pedi para que as crianças lembrassem os nomes das etnias que conheciam para a gente incluir na música e perguntei se eles se lembravam o nome da etnia do Lennon. Elas disseram Umutina e começaram citar outras que se lembravam. (1, XXVIII)</p>	<p>As crianças citaram, durante a música, as etnias indígenas que conheciam.</p>

<p>[...] Peguei a nossa caixa de chita, disse que queria entregar um presente para elas que havia sido feito pelo Guga, mas que antes eu queria saber se elas eram todas iguais e elas disseram que não. Eu perguntei o que havia de diferente entre elas e elas começaram a apontar muitas diferenças como cor do cabelo, cor da pele, formato do olho, altura, gênero, voz. Conversamos um pouco sobre como éramos todas as pessoas diferentes umas das outras e eu disse que por isso mesmo os presentes delas eram todos diferentes. Que eu havia escolhido uma cor para cada pessoa, pensando na cor que mais combinaria com aquela pessoa. (2, XXVIII)</p>	<p>Pedi às crianças que falassem sobre as diferenças que existem entre cada uma de nós. Elas apontaram muitas diferenças como cor do cabelo, cor da pele, formato do olho, altura, gênero, voz. Conversamos um pouco sobre como éramos todas as pessoas diferentes umas das outras e eu disse que por isso mesmo os presentes delas eram todos diferentes.</p>
<p>[...] Perguntamos qual música elas gostariam de cantar e Maria Joaquina perguntou se poderia cantar a música que ela fez, eu disse que sim e que poderíamos cantá-la ao ritmo do Samba de Coco para ser acompanhada pelos nossos instrumentos. Então perguntei se ela lembrava qual era o ritmo e tentou tocar o mesmo com as baquetas na caixa do divino, como ela não lembrava o ritmo sugeri que tocássemos primeiro com as palmas das mãos, sem instrumento. Ao batermos as palmas começamos também fazer a marcação da dança com os pés, como de costume. Maria Joaquina disse que havia lembrado e retornou para as batidas na caixa. Começamos então cantar a música Linda flor que ela inventou, tentando aprender com ela e enquanto ela cantava, nós repetíamos o refrão. (1, XXIX)</p>	<p>Vivenciamos o Samba de Coco cantando uma música que Maria Joaquina compôs.</p>

<p>[...] Conversamos sobre várias coisas que tinham acontecido durante o ano e Daniel falou da vergonha que sente quando a gente fala que ele fez uma música. Guga disse que não podemos nos envergonhar das coisas bonitas que fazemos, e que fazer uma música é algo muito bonito. Guga perguntou para ele se ele achava que era fácil fazer uma música e se ele achava que qualquer pessoa podia fazer uma música. Eu disse que era só ele olhar para a nossa turma e ver quantas pessoas ali tinham feito uma música. Ele ficou pensativo e disse: - É, tá certo que eu não sou muito inteligente, mas eu fiz. Eu disse que ele era um menino muito inteligente, perguntei por que ele achava que não era inteligente e ele disse que era porque ele não tinha tirado notas boas e que nesse exato momento o pai dele devia estar conversando com a diretora para saber se ele passou de ano. Eu disse para ele que se ele tirou notas baixas queria dizer que ele poderia ter estudado mais e não que ele não era inteligente. Ele disse que então era preguiçoso. Brinquei com ele dizendo que se ele estudasse um pouco cada dia que chegar a casa, ao invés de ir assistir Carrossel na TV, as notas dele serão melhores no próximo ano. (1, XXX)</p>	<p>Daniel disse sentir vergonha de falar que compôs uma música e Guga disse que não deveria se envergonhar de coisas bonitas que faz, e que fazer uma música não é fácil ou algo que qualquer pessoa faça. Daniel disse que não era muito inteligente porque tinha recebido notas baixas na escola. Eu disse que ele era muito inteligente e se tirou notas baixas queria dizer que ele poderia ter estudado mais e não que ele não era inteligente.</p>
<p>[...] Perguntei para cada uma das crianças o que elas tinham gostado mais dos nossos encontros e elas foram se lembrando das nossas brincadeiras e danças. Daniel disse que eu devia falar do que eu mais tinha gostado e perguntou por que eu não falava, só ficava perguntando para eles. Demos risadas e eu disse que não falava porque ninguém me perguntava e perguntei se ele queria saber. Ele então perguntou o que eu mais gostei dos nossos encontros e eu disse que gostei mais dos nossos cortejos pela escola. (2, XXX)</p>	<p>Falamos sobre o que havíamos gostado em nossos encontros.</p>
<p>[...] Bianca disse que se lembrava da nossa discussão, do dia em que eu briguei com ela. Ela disse que ficou com muita raiva, mas que depois passou e ela sentiu saudade. Eu perguntei se ela lembrava o motivo da nossa discussão e ela disse que sim. Eu disse que senti medo de que ela não quisesse mais voltar porque eu gostava muito dela e senti uma alegria enorme quando ela voltou a frequentar nossos encontros. Ela deu risada e disse que ficou sem aparecer por umas três semanas. Rimos juntas. (3, XXX)</p>	<p>Eu e Bianca conversamos sobre uma discussão que tivemos, dissemos o que sentimos e rimos.</p>

Análise ideográfica dos diários de campo de Moçambique

UNIDADE DE SIGNIFICADO	REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA
------------------------	------------------------

<p>[...] Perguntei para elas se conheciam as danças moçambicanas e elas disseram que sim. Perguntei se elas sabiam dançar e todas disseram que sim. Eu disse que já tinha observado todas elas dançando na escola e que era muito bonito ver que todas elas sabiam dançar. Perguntei por que as pessoas dançavam, elas apenas riram e não responderam nada apesar da nossa insistência na pergunta. Perguntei ainda por que elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas permaneceram em silêncio. (1, XXXI)</p>	<p>As crianças disseram conhecer as danças moçambicanas e não responderam quando perguntamos por que as pessoas dançavam e por que elas dançavam nas aulas de Educação Física.</p>
<p>[...] Falei para elas que o meu interesse em estudar as danças começou quando eu percebi que eu podia aprender muitas coisas sobre o meu país se eu conhecesse um pouco das danças e que talvez nós pudéssemos fazer o mesmo, conhecer um pouco da cultura de Moçambique estudando as danças do país (2, XXXI).</p>	<p>Falei sobre a possibilidade de conhecer coisas sobre o país a partir do conhecimento das danças.</p>
<p>[...] Perguntei se alguém podia dizer o que é cultura e elas permaneceram em silêncio. Perguntei o mesmo de maneiras diferentes, como: A língua que falamos é parte da cultura? A dança é parte da cultura? Quem faz a cultura? E elas apenas responderam afirmativa ou negativamente às questões, geralmente com um movimento da cabeça, sem falar. Eu e o professor Nelson tentamos desenvolver a conversa sobre essas reflexões, mas não conseguimos então eu sugeri que elas falassem um pouco delas para nos conhecermos um pouco mais (3, XXXI).</p>	<p>Sugerimos um diálogo sobre o que é cultura, mas não conseguimos a participação das crianças. Sugeri que falassem sobre elas para nos conhecermos um pouco mais.</p>

<p>[...] Após todas as crianças se apresentarem eu disse que iria lhes apresentar um instrumento que eu trouxe comigo do Brasil. Mostrei-lhes o pandeiro, perguntei se elas sabiam o nome desse instrumento, se sabiam qual era a origem dele e que tipo de música se tocava com ele. Elas não souberam dizer e algumas crianças disseram que já tinham visto esse instrumento. Duas crianças disseram que viram na novela, mas que não sabiam que tipo de música as pessoas tocavam. Eu pedi para que alguém escrevesse no quadro e fui falando as letras que compõem a palavra “pandeiro”, uma a uma, intercalada com algumas dicas sobre o instrumento na tentativa que elas descobrissem o nome. Elas não descobriram, mas ao final, quando lhes disse o nome do instrumento elas disseram que era usado para tocar samba. Eu disse que sim que no Brasil era utilizado para tocar samba e que existiam muitas formas de tocar samba, inclusive um tipo chamado Samba de Coco, que costumo tocar e dançar com as crianças no Brasil. Disse a elas que poderíamos dançar e tocar o Samba de Coco se elas quiserem aprender uma dança brasileira. Elas disseram que sim. Eu prossegui a conversa perguntando para elas se elas conheciam a origem do pandeiro. Disseram que não e eu contei que o pandeiro é originário dos povos árabes. Perguntei se sabiam quem eram os povos árabes. Permaneceram em silêncio. Perguntei se os povos árabes habitavam a África e a maioria da turma disse que não, outra parte permaneceu em silêncio. Eu disse a elas que poderiam investigar sobre isso com os professores de geografia e história, mas que eu poderia dizer a elas que os povos árabes estão na África há muito tempo, muito antes dos portugueses chegarem ao continente. Expliquei para elas que embora o pandeiro seja um instrumento de origem árabe, hoje é de conhecimento e faz parte da cultura de muitos outros povos, tanto no continente africano quanto no continente americano, como é o caso do Brasil. Hoje o pandeiro faz parte da cultura brasileira também. Perguntei se elas conheciam a Capoeira e a maioria disse que sim. Eu contei que na roda de Capoeira também se utiliza o pandeiro, além do berimbau, do atabaque e do reco-reco. Falamos um pouco sobre cada um desses instrumentos (4, XXXI).</p>	<p>Apresentei-lhes o pandeiro e um contei um pouco da história e origem do instrumento.</p>
--	---

<p>[...] Ensinei-lhes uma brincadeira (música e dança), na qual nos cumprimentamos e que ao final do cumprimento dizemos várias vezes a expressão “Legal!” Perguntei se elas sabiam o que queria dizer essa expressão e elas disseram que não. Eu expliquei que era o mesmo que dizer “Nice”, como elas dizem quando acham algo bom ou interessante. Pedi para que elas escrevessem no quadro as palavras: “Legal” e “Nice” para identificarmos de que língua são provenientes tais palavras e elas identificaram como portuguesa e inglesa, respectivamente (5, XXXI).</p>	<p>Vivenciamos uma brincadeira de expressão corporal. Ao aprendermos a música que acompanha a dança expliquei que a expressão “legal” que aparece na música é equivalente no Brasil à expressão “nice” que elas utilizam em Moçambique. Falamos sobre as línguas inglesa e portuguesa.</p>
<p>[...] No pátio, formamos um grande círculo e eu pedi que as crianças se posicionassem, intercalando na roda meninas e meninos para formarmos pares. No início as crianças parecem não ter gostado muito da ideia, riram e demoraram muito para se organizar. Depois de um tempo para essa organização, cantamos uma vez a música e eu pedi ao prof. Nelson que fizesse parceria comigo para mostrarmos a dança para todo o grupo (6, XXXI).</p>	<p>Vivenciamos uma brincadeira com a formação de pares, nos quais eu sugeri estivessem um menino e uma menina.</p>
<p>[...] Após elas dizerem que conheciam algumas danças moçambicanas, citaram o Xigubo, a Marrabenta e a Makwaela, eu perguntei por que elas achavam que as pessoas dançavam. Algumas crianças responderam que as pessoas dançavam para se divertir, para ficarem alegres. Perguntei então, porque elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas não responderam. Depois de um tempo insistindo na pergunta eu sugeri que elas pensassem um pouco nessa questão. Perguntei para elas por que elas estudavam matemática e elas disseram que era para aprender a fazer contas. Perguntei por que elas estudavam os mapas nas aulas de geografia e elas responderam que era pra saber onde ficavam os países. Perguntei novamente por que será que elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas permaneceram um tempo em silêncio. Um menino disse que achava que eles dançavam para fazer exercícios e ter saúde. Eu disse que podia ser um bom motivo e perguntei o que mais será que a gente aprende com as danças nas aulas. Elas não responderam (7, XXXI).</p>	<p>Perguntei por que as pessoas dançavam e algumas crianças responderam que era para ficar alegres. Perguntei por que elas dançavam nas aulas de Educação física e um menino respondeu que era para fazer exercícios e ter saúde.</p>

<p>[...] Eu continuei dizendo que estava aprendendo muitas coisas estudando as danças moçambicanas e que poderíamos tentar aprender mais coisas juntas, por exemplo, de onde as danças vêm, quais as regiões do país que fazem as danças e quem são as pessoas que dançam. Então perguntei para elas se elas sabiam quem inventou a Marrabenta ou o Xigubo, elas disseram que não. Perguntei se elas sabiam em que zona de Moçambique essas danças eram realizadas e elas disseram Maputo (capital do país, localizada ao sul). Perguntei se em outras zonas não havia Xigubo, se apenas em Maputo. Elas ficaram em dúvida e algumas crianças começaram a discutir entre elas se existia ou não essa dança em outros lugares do país. Perguntei ainda se na região norte do país, como em Nampula e em Cabo Delgado, havia danças diferentes daqui da região sul. Elas ficaram em dúvida por um tempo e algumas meninas disseram que sim (8, XXXI).</p>	<p>Fiz algumas perguntas acerca dos conhecimentos sobre as danças, como a origem das danças, as regiões do país que fazem as danças e quem são as pessoas que dançam.</p>
<p>Eu expliquei que eu não conhecia as danças de Moçambique e que gostaria de aprender. Disse que elas podiam me ensinar muitas coisas porque elas são moçambicanas, e que provavelmente devem conhecer mais sobre o país delas que eu. Elas riram. Contei para elas que também não conheço todas as danças do Brasil, porque o país é muito grande, mas que muitas coisas que eu sei sobre o Brasil eu pude aprender conhecendo as danças brasileiras. Um dos meninos perguntou se eu iria ensinar uma dança brasileira para eles e eu disse que sim, se todas as pessoas quisessem (9, XXXI).</p>	<p>Eu disse às crianças que elas poderiam me ensinar sobre as danças moçambicanas. Disse que eu não conhecia todas as danças brasileiras. Um dos meninos perguntou se eu ensinaria uma dança brasileira para eles e eu respondi que sim.</p>
<p>[...] solicitamos que as crianças dissessem o que achavam que é cultura e uma das meninas disse que era a dança. Eu e o professor Nelson dissemos que era isso mesmo, que a dança fazia parte da cultura e perguntamos o que mais era cultura. Um dos meninos disse que cultura era a nossa música. Nós concordamos com ele e dissemos que a cultura era também a música. Eu disse que a cultura de um país podia ser representada por várias situações, pela dança e música, mas também, por exemplo, pelo jeito de vestir, pela língua que o povo fala, pelas comidas, pelos costumes de um país. Pedi a elas que me dessem um exemplo de um jeito de vestir das mulheres moçambicanas que não é igual ao das mulheres brasileiras. Perguntei-lhes o que as mulheres moçambicanas costumam vestir e elas disseram: Capulana! Eu perguntei se elas achavam que esse era um exemplo da cultura moçambicana e elas responderam que sim (10, XXXI).</p>	<p>Conversamos a respeito do que é cultura.</p>

<p>[...] Ao realizar a brincadeira no pátio, pedi para que elas se organizassem na roda formada de maneira que fizessem duplas entre meninos e meninas. Diferente da turma anterior, essa turma não fez nenhum comentário ou demonstrou estranhamento na minha solicitação. Nas observações que realizei até o momento nas aulas de Educação Física, as meninas e os meninos se organizam sempre em grupos separados. As danças observadas, Xigubo e Marrabenta, também são realizadas em grupos separados sendo geralmente a Marrabenta realizada pelas meninas e o Xigubo pelos meninos de acordo com a própria origem das referidas danças. Algumas poucas vezes meninas e meninos realizaram as duas danças (11, XXXI).</p>	<p>Solicitei que formassem duplas entre meninos e meninas e a turma não demonstrou nenhum estranhamento. Nas observações realizadas até o momento nas aulas de Educação Física e nas práticas de danças, as meninas e os meninos se organizam sempre em grupos separados.</p>
<p>[...] Perguntei-lhes se elas conheciam as danças Xigubo e Marrabenta e elas disseram que sim. Eu perguntei o que elas podiam me contar sobre essas danças. Elas ficaram em silêncio. Eu disse que, por exemplo, elas podiam falar onde a dança nasceu, quando nasceu e por que as pessoas dançavam essas danças. Disse que isso era conhecer um pouco da origem e da história da dança, assim como elas já conheciam um pouco sobre mim. Elas disseram que não sabiam (1, XXXII).</p>	<p>Pedi às crianças que me contassem o que sabiam sobre as danças Xigubo e Marrabenta e elas disseram que não sabiam.</p>
<p>[...] Pedi para que elas olhassem no mapa de Moçambique que tinham desenhado no quadro e me dissessem onde ficavam as regiões sul, centro e norte. Pedi em seguida que elas me dissessem em qual dessas regiões elas achavam que essas danças tinham nascido. Elas foram dizendo várias regiões até chegarem ao consenso de que foi na região sul. Eu perguntei em qual província da região sul e elas não responderam. Uma das meninas disse Maputo, algumas colegas concordaram outras não. Eu disse que elas concordavam que as danças nasceram na região sul, mas não tinham certeza se havia sido em Maputo e perguntei o que podíamos fazer para encontrar essa informação. Elas não responderam. Eu disse que poderíamos pesquisar, por exemplo, perguntando para as pessoas mais velhas, as mães, pais, avós, tios e tias (2, XXXII).</p>	<p>Localizamos no mapa de Moçambique as regiões do país tentando descobrir em qual região as danças surgiram. Sugeri que perguntássemos para as pessoas mais velhas, pesquisando entre nossos parentes.</p>

<p>[...] Então eu perguntei para elas se elas achavam que essas danças existiam antes da colonização de Moçambique, antes dos portugueses chegarem ao país ou se elas surgiram durante ou após a colonização. Elas emitiam suas opiniões, mas diziam não ter muita certeza. Continuaram muito agitadas, conversando entre elas e tentando convencer umas às outras sobre suas opiniões. Eu perguntei se elas achavam que essas danças tinham muito ou pouco tempo de existência ao que todas concordaram respondendo que as danças existem há muito tempo. Perguntei quanto tempo era muito tempo. Algumas disseram que muito tempo era 30 anos, outras disseram um século, outras disseram 50 anos. Perguntei então para elas quando começou e terminou a colonização de Moçambique ao que elas responderam 1498 e 1975, respectivamente (3, XXXII).</p>	<p>Conversamos sobre o período histórico de surgimento das danças.</p>
<p>[...] Elas disseram que as danças surgiram antes do período da colonização. Perguntei em qual século ou década as danças tinham surgido. Algumas crianças responderam apontando para os anos expressos no quadro. Então, e eu o professor Nelson fizemos algumas perguntas para a turma e identificamos que elas não sabiam distinguir século e década, faltando-lhes os conceitos desses termos. Passamos grande parte da aula explicando para as crianças dessa turma o significado de século e década. Fizemos alguns exercícios para que elas nos indicassem se haviam compreendido (4, XXXII).</p>	<p>Conversando sobre o período histórico de surgimento das danças e identificamos que as crianças não sabiam distinguir século e década, faltando-lhes os conceitos desses termos.</p>
<p>[...] Perguntei se elas sabiam me dizer o motivo pelo qual as pessoas dançavam Xigubo e Marrabenta. Algumas crianças disseram que era para se divertir. Eu perguntei se quando a dança surgiu era por isso também que as pessoas dançavam ou tinham algum outro motivo especial. Elas não responderam e eu perguntei se podíamos pesquisar sobre isso também, elas disseram que sim. Fui escrevendo no quadro as questões que sugeríamos como interessantes para conhecer um pouco mais sobre as danças Xigubo e Marrabenta, de maneira que constituíram as seguintes: 1. Onde nasceu? Origem? 2. Quando surgiu? 3. Por quê? 4. Quem dança? 5. Como é a roupa? 6. Como é feita a dança? 7. Para que serve a dança? 8. Quem criou a dança? (5, XXXII)</p>	<p>Sugeri que fizéssemos uma pesquisa sobre as danças. As crianças aceitaram e elaboramos oito questões para conhecer mais sobre as danças.</p>

<p>[...] solicitamos a elas que fizessem uma pesquisa em casa, perguntando às pessoas mais velhas da família (avós, avôs, mãe, pai, tias, irmãs, etc.) onde elas nasceram e se elas conheciam alguma dança tradicional desse local. O professor disse que esse seria o TPC de Educação Física. Para essa pesquisa com os familiares em casa, sugerimos que elas nos trouxessem na próxima aula, as seguintes anotações: Nome da pessoa com quem conversou; identificação do local onde nasceu; e qual a dança que se realizava nesse local (6, XXXII).</p>	<p>Solicitamos às crianças que pesquisassem sobre as danças com as pessoas velhas da família.</p>
<p>[...] Celso disse que pesquisou, perguntando à avó, que respondeu ser de Maputo e que dança praticada nessa região é a Marrabenta. Celso disse que a avó falou que já se dançava a Marrabenta em 1944. Eu perguntei o que mais a avó tinha falado sobre a dança. Ele disse que ela perguntou se era pra ela vir à escola para mostrar a dança e ele respondeu que não, era só para responder a pergunta dele. Delúvia disse que foi pesquisar com o mestre de dança que ela conhece no centro cultural Kanimambo, ele disse que vem da região de Gaza e que a dança praticada lá é o Xigubo (1, XXXIII).</p>	<p>As crianças apresentaram informações sobre as danças que obtiveram com pessoas mais velhas, a partir do que elas conheciam sobre o tema.</p>
<p>[...] Na pesquisa ela dizia que antigamente apenas os homens dançavam o Xigubo. Eu perguntei a elas se alguém sabia por que apenas os homens dançavam. Chanaia disse que perguntou sobre as danças para seu pai e ele lhe respondeu que a dança Xigubo era usada como um instrumento para se defender, Becas completou dizendo que apenas os homens iam para a guerra. Um garoto disse que é porque os homens são mais fortes que as mulheres. Ilda disse também que perguntou à tia que respondeu ser da região de Inhambane e que lá se dançava a Chingombela, que antigamente só dançavam os adultos, que faziam uma roda e dançavam em pares que iam ao centro da roda, um par de cada vez. Erminio e Mitó perguntaram aos pais, Carlos e Júlia perguntaram aos avós, e estes disseram que vieram de Gaza e que a dança praticada lá é o Xigubo (2, XXXIII).</p>	<p>As crianças apresentaram informações sobre as danças que obtiveram com pessoas mais velhas, a partir do que elas conheciam sobre o tema.</p>

<p>[...] Ao ler sua pesquisa, Xunara falou que a dança Xigubo teve origem no sul de Moçambique, entrando no país pela África do Sul, por meio dos guerreiros descendentes de Shaca²² Zulu. Outras crianças ao lerem suas pesquisas sobre a mesma dança citaram os povos Vanguni como os responsáveis pela prática do Xigubo em sua origem. Perguntamos se as crianças sabiam quem era Shaca Zulu e qual era a relação dele com a história da África. Algumas crianças disseram que não, outras permaneceram em silêncio. Perguntamos ainda quem eram os povos Vanguni e se as crianças já tinham estudado sobre eles na escola. A maioria delas disse que não sabia. Apenas algumas disseram que já ouviram falar, mas não sabiam dizer quem eram os Vanguni. Professor Nelson fez uma breve explanação sobre o guerreiro Shaca Zulu e sua relação com a história em Moçambique. Disse que Shaca Zulu foi um líder guerreiro dos povos Zulu, na África o Sul. Explicou que os povos Vanguni foram banidos por estes e migraram para Moçambique, entrando pelo sul do país. O professor Nelson solicitou às crianças que fizessem uma pesquisa junto aos professores de Ciências Sociais sobre quem foram os povos Vanguni e qual a relação deles com a história de Moçambique (3, XXXIII).</p>	<p>Na apresentação de suas pesquisas, as crianças apresentaram informações sobre os povos originários de Moçambique, relacionando as danças à conhecimentos sobre a história do país.</p>
<p>[...] Eu e o prof. Nelson explicamos às crianças qual era o motivo de termos solicitado a pesquisa. Dissemos que o objetivo era aprendermos mais sobre as danças e aprendermos também com os conhecimentos de nossos pais e familiares. Dissemos para as crianças que nossos pais e familiares têm conhecimentos sobre as danças que ganharam na experiência de vida deles e que se cada um de nós ouvirmos o que eles tem a dizer, aprendendo com eles, podemos chegar à escola e ensinar aos nossos colegas, assim como estamos fazendo nas aulas de Educação Física. Prof. Nelson disse que quando pedimos para eles pesquisarem sobre algo é para que eles tenham mais conhecimentos, aprendam mais coisas e possam ensinar outras pessoas também (4, XXXIII).</p>	<p>Falamos para as crianças sobre os objetivos da pesquisa solicitada e sobre a valorização dos conhecimentos de nossos pais e familiares.</p>
<p>[...] O professor perguntou sobre a pesquisa que solicitou sobre os povos Vanguni. Poucas crianças disseram ter realizado a pesquisa. Uma delas contou que descobriu que os povos Vanguni eram guerreiros que chegaram ao sul de Moçambique, vindos da Africa do Sul, em busca de novas conquistas de terras (1, XXXIV).</p>	<p>As crianças apresentaram informações sobre os povos originários de Moçambique, relacionando as danças à conhecimentos sobre a história do país.</p>

22

Também encontramos a grafia desse nome como Tshaca, Tchaca ou Chaca.

<p>[...] Conversamos um pouco sobre a relação entre os guerreiros e a dança Xigubo. Leandro disse que os dançarinos de Xigubo usavam as mesmas roupas dos guerreiros, com colares de sementes, peles de animais e seguravam uma zagaia e um escudo. Xunara falou que antigamente apenas os homens dançavam, mas que atualmente as mulheres também dançam o Xigubo nas apresentações (2, XXXIV).</p>	<p>As crianças apresentaram informações sobre as danças tradicionais.</p>
<p>[...] Professor Nelson perguntou se elas já tinham escutado algo sobre o imperador Gungunhana (Ngungunhene). Algumas permaneceram em silêncio, outras responderam que não. Ele disse que esse foi o último líder do grande império de Gaza, que hoje é o território de Moçambique. Disse que história desse rei também faz parte da história do país e que elas deviam buscar informações assim como sobre fizeram sobre os povos Vanguni. O professor disse que todo tipo de conhecimento é importante para entendermos a nossa história e que uma pessoa informada ajuda a todos (3, XXXIV).</p>	<p>O professor falou sobre o império de Gaza, atual território de Moçambique.</p>
<p>[...] As crianças pesquisaram com as mães, pais, avós, avôs, tias e tios e trouxeram para a aula as seguintes informações referentes à região onde moravam seus interlocutores e as danças que conheciam na região: Paulo, mãe de Gaza, danças Xigubo e Marrabenta; Verônica, pai do Sul, danças Chingomani e dança Mapiko de Inhambane; Celina, pai do Sul, danças Xigubo, Makuaela e Galanga (avô dançava); Xunara, tia da Zambézia, danças Tufo, N'sope, Timbila, tem as mulheres que dançam com cordas e três capulanas; Helena, mãe de Gaza, danças Xigubo (disse que usavam pinturas no corpo), Makuaela; Alina, tio de Gaza, danças Xigubo, Makuaela e Mapiko. A partir de suas pesquisas, falamos sobre as diferentes regiões e as danças que ocorrem em cada uma delas. Escrevi no quadro o nome das regiões sul, centro e norte e pedi para que as crianças falassem quais eram as danças que elas conheciam em cada uma das regiões e obtivemos as seguintes citações: Região sul – Danças Xigubo, Marrabenta, Xingombela, Galanga, Anfro. Região Norte – Danças Mapiko e N'ganda e nenhuma citação da região centro (4, XXXIV).</p>	<p>As crianças apresentaram informações sobre as regiões do país e as danças que ocorrem em cada uma delas, a partir do que as pessoas mais velhas com as quais conversaram lhes contaram.</p>

<p>[...] O professor Nelson identificou que as pesquisas feitas pelas crianças mostraram danças originárias de uma região sendo realizadas e conhecidas em outras. Ele perguntou às crianças se elas podiam nos dizer o motivo disso, por que elas achavam que isso acontecia. O professor perguntou: - Por que será que uma dança que vocês pesquisaram tem origem em uma região e pode ser conhecida por alguém em outra região? Fomos estimulando as crianças para que elas dissessem como as danças podem estar em vários espaços do país. Na segunda turma, uma menina falou que as pessoas mudavam de lugar e levavam as danças que conheciam. A partir dessa observação conversamos muito sobre as misturas de povos e sobre a diversidade de culturas de Moçambique. O professor ressaltou que as danças se espalharam pelo país assim como as pessoas (5, XXXIV).</p>	<p>A partir da observação de que as danças tradicionais estão espalhadas pelo país conversamos sobre as misturas de povos e sobre a diversidade cultural de Moçambique.</p>
<p>[...] Pedi às crianças que falassem quantos povos de culturas diferentes elas conheciam dentro do país e elas não responderam. Perguntei se elas sabiam os nomes de algumas línguas faladas em Moçambique e elas começaram a falar muitos nomes, todas ao mesmo tempo. Eu pedi para que elas falassem uma de cada vez para que pudéssemos nos ouvir e entender e disse que os nomes das línguas que elas falavam eram os nomes que representavam determinados grupos, etnias ou povos de Moçambique. Por exemplo, a língua changana se refere aos povos changana, a língua ronga aos povos ronga, a língua macua aos povos macua e assim sucessivamente. As crianças citaram muitas línguas que elas conheciam como changana, ronga, macua, maconde, chope, n'dau, sena, etc. Perguntei qual dança era melhor, entre o Xigubo e a Marrabenta, e as crianças responderam que não havia uma dança melhor, que as danças eram muito diferentes e que as duas eram boas danças. Perguntamos se havia uma língua melhor que a outra dentro do país e as crianças responderam que não, que elas eram apenas diferentes. Perguntamos se havia uma etnia ou um povo melhor que o outro as crianças disseram que não, que todos eram importantes e cada um tinha sua dança e sua cultura (6, XXXIV).</p>	<p>Propusemos reflexão acerca dos valores atribuídos a diferentes culturas a partir da mesma reflexão sobre as diferentes danças tradicionais.</p>

<p>[...] (O professor) Desenhou um mapa de Moçambique no quadro e as crianças começaram rir do desenho dele, dizendo que não parecia o mapa de Moçambique. Ele brincou com elas, rindo e dizendo que sim, que parecia muito com o mapa e que ele era um ótimo desenhista. Em seguida, perguntou à turma quais eram as províncias que formavam a região norte do país ao que responderam Cabo Delgado, Niassa e Nampula. Disse que nessa região existe um lago que é considerado um dos maiores lagos de toda a África e perguntou qual era o nome do lago. As crianças não souberam responder, então ele perguntou qual era o maior lago de Moçambique. Elas ainda não souberam responder. Nelson foi insistindo na pergunta, pedindo para que se lembrassem das aulas de geografia, dando algumas pistas até que uma estudante respondeu que era o Lago Niassa. Ele disse que era esse mesmo e que Niassa era o nome do lago e também o nome da província onde o lago estava. [...] Continuou perguntando o que existe no lago, e as crianças disseram que era água. Ele então disse para elas que no mar também água e perguntou se o mar pode ser chamado de lago também, elas disseram que não e ele perguntou qual era a diferença entre o lago e o mar. As crianças pensaram bastante e não souberam responder. Então, o professor foi até o mapa desenhado no quadro e mostrou para elas que o lago Niassa era cercado por três países: Moçambique, Malawi e Tanzânia. Pediu para que elas observassem qual era a diferença entre a posição do lago e a posição de um oceano, que forma o mar. As crianças continuaram em silêncio e ele disse que geralmente dizemos que um lago é uma porção de água cercada por terra, diferente do oceano. Pediu para que elas dissessem o que separa Moçambique de Madagascar. Elas responderam que era o mar e ele perguntou de qual Oceano era esse mar. Elas disseram Oceano Índico (1, XXXV).</p>	<p>O professor falou sobre a geografia do país.</p>
---	---

<p>[...] O professor disse que os peixes do lago Niassa alimentavam a população daquela região, portanto havia muitos pescadores por ali. Disse que naquela região havia duas grandes fontes de sobrevivência da população: a pesca e a agricultura. Contou que quando os pescadores realizavam uma boa pesca, ou seja, conseguiam trazer muitos peixes do lago, eles festejavam e comemoravam a pescaria dançando. Disse que foi assim que surgiu a dança M'ganda, que significa dança da alegria. Perguntou para eles se achavam que os pescadores eram mulheres ou homens e as crianças disseram que eram os homens. Continuou dizendo que por isso, a dança M'ganda era dançada apenas pelos homens, mas que depois, com o passar dos anos, assim como algumas outras danças, passou a ser realizada também pelas mulheres (2, XXXV).</p>	<p>Professor contextualizou o surgimento da dança M'Ganda associando-o aos conhecimentos sobre os meios de produção da região onde surgiu.</p>
<p>[...] Após a aula, o professor disse que percebe que as crianças não conhecem as regiões de Moçambique e que o trabalho que temos feito pode estar ajudando nesse ponto (3, XXXV).</p>	<p>Professor disse que o trabalho que temos feito pode ajudar as crianças no conhecimento das regiões de Moçambique.</p>
<p>[...] o professor me disse que esse trabalho conjunto tem sido bom para ele porque ele está aprendendo muitas coisas e está motivado para buscar mais conhecimento e preparar as aulas. Contou que foi buscar informações sobre a dança com um amigo que lhe ensinou dançar para que ele pudesse ensinar as crianças (4, XXXV).</p>	<p>Professor relatou que o trabalho desenvolvido em conjunto tem sido bom e motivador para ele buscar mais conhecimentos e preparar as aulas.</p>
<p>[...] (O professor) Disse também que foi abordado na escola por professores de outros componentes curriculares que perguntaram o que estava acontecendo nas aulas dele, pois agora as crianças vinham sempre perguntar algo a eles sobre história e geografia (5, XXXV).</p>	<p>Professores de outros componentes curriculares queriam saber o que o professor de Educação Física estava fazendo nas aulas, pois as crianças estavam fazendo-lhes perguntas sobre história e geografia.</p>

<p>[...] Mostrei o mapa mundi e pedi para elas localizarem o continente africano e depois Moçambique. Perguntei-lhes o nome do oceano que banhava MZ, que formava as praias do país, como a praia da Costa do Sol que fica muito próxima da escola. Elas responderam rapidamente que era o Oceano Índico e apontaram MZ no mapa. Depois pedi que me dissessem em qual continente ficava o Brasil, localizarem no mapa, continente, país e oceano. Nesse momento tiveram um pouco de dificuldade e ficaram em dúvida sobre a localização do Brasil no mapa, bem como sobre os nomes do continente e do Oceano. Depois que elas falaram os nomes, eu apontei no mapa o Oceano Atlântico, fazendo a referencia de que o oceano que separa o continente americano onde está o Brasil e o continente africano onde está Moçambique é o Atlântico. Continuei dizendo que é esse Oceano que forma as praias o Brasil. Fiz a relação entre as praias do BR e de MZ (1, XXXVI).</p>	<p>Localizamos no mapa os continentes africano e latino americano, os oceanos e os países Brasil e Moçambique.</p>
<p>[...] As crianças não sabiam que o Brasil também já tinha sido colônia de Portugal. Perguntei várias vezes e elas disseram nunca ter escutado falar disso, muitas ficaram surpresas. Expliquei-lhes que por isso, também lá falávamos a língua portuguesa, que é a língua do colonizador português. Disse para elas que a língua portuguesa é a língua de Portugal, mas que antes deles colonizarem Moçambique, já se falavam outras línguas no país, assim como ainda falam. Conteí que no Brasil ocorreu o mesmo, mas poucas línguas maternas são conhecidas e quase não se fala mais as línguas dos primeiros habitantes do país, que são os indígenas brasileiros. Expliquei que muitos indígenas foram mortos pelo colonizador e que algumas línguas desapareceram com a morte dos grupos indígenas (2, XXXVI).</p>	<p>Conversamos sobre a história da colonização o Brasil e sobre a existência de línguas maternas.</p>

<p>[...] Conteí que na região do litoral do nordeste brasileiro, principalmente perto de um estado (que em Moçambique seria uma província) chamado Pernambuco, tinha muitas machambas de coco. Disse que nessas machambas trabalhavam mulheres e homens indígenas, africanos e descendentes de africanos que nasceram no Brasil. Ao final do dia de trabalho e sempre que podiam descansar, eles se reuniam para se divertir fazendo uma dança que passou a ser chamada de Samba de Coco, porque acontecia ali perto das machambas de coco, feita pelas pessoas que trabalhavam nas machambas. Conteí também, que muitas vezes as pessoas usavam a dança para pisar o chão de terra das casas de maneira que esse ficasse bem liso, com a “terra batida”, como falamos no Brasil. Por isso podemos perceber que a dança tem uma batida bem firme do pé no chão e demostrei para elas como é o movimento dos pés na dança do Samba de Coco. Elas ficaram observando e eu perguntei se queriam tentar fazer as batidas dos pés junto comigo ao que responderam que sim. As crianças se levantaram das carteiras e fizeram a batida dos pés no chão junto comigo (3, XXXVI).</p>	<p>Conversamos sobre a história e origem do Samba de Coco.</p>
<p>[...] Depois cantamos a música “Santo Antônio” e “Chinela Baixa”. Conteí a história de Santo Antônio e sua representação no Brasil como santo casamenteiro e expliquei que exatamente no dia de hoje se comemora no Brasil o dia dos namorados e o dia de Santo Antônio no dia seguinte. Falei das festas realizadas no mês de junho e da presença do Samba de Coco nessas festas, principalmente na região do nordeste brasileiro. A música “Santo Antônio” cita alguns peixes comuns no nordeste brasileiro. Falei pausadamente o nome de cada um deles e perguntei se elas conheciam. Disseram que não. Pedi para que elas me falassem os nomes dos peixes que conheciam. Elas citaram alguns como: cara-pau, magumba, peixe-vermelho, peixe-serra, etc. Escrevi no quadro o nome dos peixes presentes na música e cantamos durante um tempo. Depois, falei um pouco sobre a música Chinela Baixa, explicando sobre o que tratava e contando que foi escrita por um grupo de amigos que canta Samba de Coco e tem um grupo com o mesmo nome da música (4, XXXVI).</p>	<p>Vivenciamos a música do Samba de Coco e conversamos sobre o significado da letra da canção.</p>

[...] Mostramos o mapa mundi e fizemos perguntas sobre a localização geográfica do Brasil e de Moçambique, perguntando para as crianças sobre os continentes, oceanos e regiões de cada um desses países. As crianças responderam rapidamente as perguntas que fazíamos sobre as localizações geográficas, mas não sabiam nada a respeito da história do Brasil. Quando eu perguntei se elas sabiam que o Brasil também havia sido uma colônia de Portugal, como Moçambique, todas elas disseram que não sabiam e algumas demonstraram muita surpresa. Eu disse que era por isso que nós também, no Brasil, falávamos a língua portuguesa, que é a língua do colonizador. Perguntei para elas se a língua portuguesa era uma língua moçambicana e elas disseram que não. Um menino disse que era a língua oficial do país. Eu perguntei quais eram as línguas moçambicanas e elas começaram a falar várias delas: changana, bitonga, chope, ronga, etc. Perguntei se essas eram as chamadas línguas maternas e elas disseram que sim. Perguntei por que eram chamadas assim e elas responderam que eram porque eram línguas faladas pelos moçambicanos antes dos portugueses chegarem aqui. Eu disse que era isso mesmo e que da mesma forma, no Brasil também se falava outras línguas antes dos portugueses chegarem e que eram as línguas dos povos indígenas. Contei que os indígenas foram escravizados durante a colonização, que muitos morreram nas lutas contra os portugueses. Contei ainda que no Brasil, diferente de Moçambique, poucas pessoas conhecem as línguas maternas, geralmente apenas os indígenas que ainda estão vivos e ainda tem que lutar para defender suas terras e suas vidas. Continuei dizendo que durante a colonização do Brasil, muitas africanas e africanos foram capturados no continente africano e levados para o continente americano. Disse que o Brasil foi construído pelos africanos e pelas africanas que foram levados para lá na época da colonização. As crianças ficaram surpresas com o que eu disse, começaram a sorrir e cutucavam umas às outras, causando um breve burburinho na sala. Disse ainda que por causa dessa história que hoje o Brasil tem muitas pessoas negras, pois foram levadas em grande quantidade do continente africano para o continente americano, para trabalhar na construção das colônias. São os nossos antepassados, meus e deles também. Perguntei se assistiam às novelas brasileiras e disseram que sim. Perguntei se elas viam muitas pessoas negras nessas novelas e disseram que não. Eu então expliquei que embora a novela não mostrasse, metade da população brasileira era formada por pessoas negras (1, XXXVII).

Conversamos sobre a localização geográfica do Brasil e de Moçambique, sobre a história da colonização do Brasil e sobre a história da escravidão que ocorreu nesse país.

<p>[...] O professor Nelson pediu para elas responderem qual era a semelhança entre as danças. Perguntou novamente se elas achavam as duas danças parecidas e responderam que sim. Ele disse: - Então, se vocês acham parecidas, o que há de parecido entre elas? Um dos meninos disse que era a batida dos pés no chão. O professor perguntou para a turma o que achavam e todas concordaram com o colega. Eu disse para eles que eu não conhecia a dança Makwaela e perguntei se alguém poderia fazer os passos para me mostrar. Um menino disse que poderia e foi ao centro da roda fazer os passos. À pedido do professor as crianças acompanharam os passos que ele fazia com as palmas das mãos. Depois, perguntamos às crianças qual era a semelhança que elas viam entre a Makwaela e o Samba de Coco. Depois de aproximadamente 5 minutos, um dos meninos disse que a semelhança estava na batida dos pés no chão. Eu perguntei a todos: “Será que é parecido? Vamos ver? Quem pode vir aqui dançar comigo?” Eu disse às crianças que iria fazer o passo do Samba de Coco para compararmos e convidei o garoto que dançou a Makwaela para me acompanhar. Pedi a ele que me ensinasse o passo da dança moçambicana, ele dançou e eu tentei acompanhá-lo. Depois eu sugeri que fizéssemos junto o passo do Samba de Coco, eu dancei e ele tentou me acompanhar. Dançamos por um tempo e as crianças começaram a acompanhar com as palmas (1, XXXVIII).</p>	<p>Vivenciamos as danças Samba de Coco e Makwaela. O professor sugeriu que as crianças observassem se há semelhança entre essas danças.</p>
<p>[...] Na segunda turma repetimos com as crianças a mesma conversa que tivéramos na turma anterior e fizemos uma grande roda para dançar o Samba de Coco no pátio da escola. Eu e o professor Nelson entramos várias vezes na roda para dançar. Acredito que essa nossa participação estimulou as crianças a entrarem na roda em duplas formadas por meninos e meninas (E-2, XXXVIII).</p>	<p>Eu e o professor Nelson entramos na roda para dançar. Acredito que nossa participação estimulou as crianças a entrarem na roda em duplas formadas por meninos e meninas.</p>

<p>[...] Em um momento da roda algumas crianças começaram brincar fazendo movimentos e sons que não faziam parte da dança, entravam na roda pulando e posicionavam-se na frente dos colegas. Dessa forma começaram atrapalhar o desenvolvimento da brincadeira, pois tanto a ação de cantar quanto a de dançar ocorre de maneira coletiva na roda. Pedi para que elas cantassem e dançassem com a gente, acompanhando os colegas. Elas concordaram, mas após alguns segundos já estavam repetindo a brincadeira e atrapalhando o desenvolvimento da roda. Pedi às crianças que parassem de cantar um pouco e comecei uma conversa com elas sobre o comportamento na roda. Perguntei se elas se lembravam da história que eu havia contado sobre a origem do Samba do Coco e elas disseram que sim. Eu disse que o Samba de Coco fazia parte da história e da cultura de um povo, assim como as outras danças como o Xigubo e a Marrabenta, e que foram criadas pelos nossos antepassados. Perguntei se elas achavam que uma manifestação da cultura criada pelos nossos antepassados deveria ser respeitada, ao que elas responderam afirmativamente. Continuei dizendo que nem todas elas precisavam dançar e que podiam gostar ou não, mas que seria interessante que quando estivessem na roda respeitassem a dança e as colegas e os colegas que queriam dançar. Elas concordaram e voltamos dançar (C-3, XXXVIII).</p>	<p>Conversamos sobre manter uma postura de respeito durante a aula, diante da fruição de uma manifestação da cultura popular criada pelos nossos antepassados. Pedi que as crianças respeitassem a dança e os colegas que queriam dançar.</p>
<p>[...] Quando já havíamos dançado bastante eu me afastei um pouco da roda para perguntar ao professor Nelson se já estava na hora de encerrar. Ele disse que tínhamos alguns minutos ainda, mas que seria interessante que deixássemos as crianças à vontade, dançando, pois elas estavam bem envolvidas na roda de Samba de Coco. Eu disse que era boa ideia e ficamos observando a dança. Nesse momento, as crianças estavam no controle da roda, cantando, batendo palmas e dançando. Aproximei-me novamente da roda e comecei a tocar o pandeiro. As crianças começaram a cantar bem alto e foram entrando na roda até que todas estivessem dançando. Dançamos e cantamos juntos por alguns minutos, assim livremente dentro do espaço que antes delimitávamos, posicionados lado a lado, como uma roda. Ao final da dança, chamei as crianças para perto de mim e cantei a MÚSICA do Jacá. Elas cantaram comigo. Encerramos a cantoria e batemos palmas para nós (4, XXXVIII).</p>	<p>Vivenciamos o Samba de Coco e as crianças assumiram o comando da brincadeira.</p>

<p>[...] Revisamos as músicas cantadas no Samba de Coco, inicialmente apenas cantando, depois batendo palmas e dançando. Em pé, formando a roda e dançamos o Samba de Coco de Umbigada, uma maneira de dançar o Samba de Coco onde cada pessoa na roda se posiciona de frente para a pessoa ao seu lado esquerdo, e logo em seguida vira-se de frente para a pessoa que está a sua esquerda. Assim, alternadamente viramos para esquerda e direita acompanhando o ritmo das batidas do pé no chão e simulando uma umbigada. Expliquei para as crianças que a “umbigada” se refere à simulação de encostarmos um umbigo no outro e que esse é um movimento muito comum em algumas danças brasileiras, principalmente as que são dançadas pelas pessoas descendentes dos povos africanos no Brasil, ou seja, as mulheres e homens afrodescendentes ou afro-brasileiros. Dançamos assim por um tempo até que todas e todos conseguissem coordenar os passos. As crianças dançavam e riam muito (1, XXXIX).</p>	<p>Vivenciamos o Samba de Coco e conversamos sobre a presença do movimento chamado “umbigada” em várias danças afro-brasileiras.</p>
<p>[...] Perguntei se podíamos fazer uma roda de Samba de Coco para que todas/os entrassem para dançar, em pares formados por meninos e meninas. As meninas disseram que não, que queriam dançar meninas com meninas. Eu perguntei o motivo. Elas ficaram acanhadas e não queriam responder. Eu e o professor Nelson perguntamos novamente e várias vezes, até que elas começaram a falar. Duas meninas disseram que não queriam dançar com os meninos porque tinham vergonha. Eu perguntei se elas e eles estudavam na mesma turma e todas/os disseram que sim. Então perguntei se elas tinham vergonha de estudar com meninos em outras disciplinas, elas disseram que não. Perguntei se elas e eles eram colegas, responderam que sim. Perguntei se elas precisavam ter vergonha dos colegas e elas disseram que não. Um dos meninos disse que as meninas deviam dançar com meninos, porque meninas com meninas não fica muito bonito, fica feio. O professor Nelson disse para as crianças que meninos e meninas convivem no mesmo espaço e podem fazer aulas e jogos juntos, perguntou por que então não poderiam dançar juntos. Eu disse para elas que existem muitas danças no mundo todo onde meninos e meninas dançam juntos, como no Samba de Coco. Perguntei se meninas e meninos podiam se respeitar, uns aos outros e elas disseram que sim. Disse a elas que já havíamos dançado assim em outros encontros nossos e que tinha sido muito bonito. Perguntei se podíamos ao menos tentar formar pares entre meninas e meninos e elas disseram que sim (2, XXXIX).</p>	<p>Sugerimos que as crianças se organizassem em pares formados por meninos e meninas e algumas não gostaram da ideia. Conversamos sobre a relação de gênero.</p>

<p>[...] Inicialmente “puxei” as canções do Samba de Coco, assim como as palmas, para estimular as crianças na roda. No entanto, percebi rapidamente que algumas das crianças estavam fazendo a voz do cantador e parei de cantar deixando que elas comandassem a brincadeira. Elas iam alternando o canto entre as três músicas que conheciam, sempre com alguma delas entoando a nova música com bastante força até ser acompanhada por todo o grupo. Comecei tocar o pandeiro e sempre que percebia que o som das palmas enfraquecia eu parava o instrumento e voltava a bater palmas com elas. Elas entraram na roda para dançar aos pares, meninas e meninos, e fizemos a brincadeira durante bastante tempo (3, XXXIX).</p>	<p>Vivenciamos o Samba de Coco e as crianças comandaram a brincadeira.</p>
<p>[...] Perguntei para as crianças se queriam conhecer outra dança brasileira chamada Ciranda, elas responderam que sim. Sentamos em círculo no chão e contei a história da ciranda para elas. Contei que na mesma região onde nasceu o Samba de Coco, na região litorânea, algumas mulheres dançavam a ciranda na beira da praia para esperar seus maridos, os pescadores, que haviam saído para o mar pescar. Ensinei-lhes duas músicas, chamadas “Essa ciranda não é minha só” e “Minha jangada vai sair pro mar”. Ensaíamos os passos e fizemos a roda. Perguntei se elas conheciam alguma dança ou brincadeira de roda parecida com essa e elas disseram que não. Eu disse que poderíamos fazer a roda e cantar alguma música moçambicana que elas conhecessem. Todas as crianças fizeram um sinal de negação com a cabeça e algumas disseram não. Eu perguntei o motivo da negativa e um dos meninos disse que eles queriam conhecer as músicas brasileiras. Todas e todos riram e continuamos a ciranda, dançando e cantando até o fim da aula (4, XXXIX).</p>	<p>Vivenciamos a dança Ciranda e contei para as crianças a história dessa dança.</p>

Apêndice B – Planejamento da intervenção em Moçambique

CRONOGRAMA INICIAL DE INTERVENÇÕES

Grupos: 1ª turma – 92 crianças da 7ª classe I; 2ª turma – 90 crianças da 7ª classe C;

Duração dos encontros: 40 minutos, com exceção das aulas dos dias 12 e 17 de junho que terão 80 minutos de duração; **Condução das aulas:** Cláudia e Nelson.

DATA	Planejamento dos encontros
1. 08/05	<p>TEMA: Apresentação</p> <p>OBJETIVOS: Apresentar a professora visitante (Cláudia) para as crianças; conhecer as crianças; apresentar a proposta dos nossos encontros; explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa que estou realizando na escola.</p> <p>ESTRATÉGIAS:- Realizar uma roda de conversa para apresentações; - Realizar uma brincadeira com dança para as apresentações;- Apresentar o instrumento e propor jogo de reprodução de ritmos e sons com o pandeiro;- Propor a realização de uma dança onde as pessoas se cumprimentam (Olá, como vai?).</p>
2. 15/05	<p>TEMA: História das danças Xigubo e Marrabenta e valorização das culturas</p> <p>OBJETIVOS: Sugerir a reflexão sobre a história das danças e o conceito de cultura.</p> <p>ESTRATÉGIAS:- Propor o diálogo sobre o que cada uma e cada um de nós sabe sobre a história das danças tradicionais; - Sugerir a reflexão sobre o que são as danças tradicionais, os motivos de aprendermos sobre danças na escola, o que é cultura e qual a relação entre a cultura e nossas vidas;- Solicitar que as crianças desenhem no quadro o mapa de Moçambique para visualizarmos as regiões do país e as possíveis danças realizadas em cada uma delas; - Sugerir às crianças que realizem uma pesquisa com os familiares sobre o que sabem sobre as danças e para tal, construir um roteiro de investigação; - Solicita que as crianças perguntem aos pais sobre a região em que nasceram e qual a dança realizada nessa região;- Realizar atividade rítmica e expressiva para encerrar o encontro.</p>
3.22/05	<p>TEMA: Apresentação das pesquisas realizadas</p> <p>OBJETIVOS:- Conhecer a história e origem das danças pesquisadas.</p> <p>ESTRATÉGIAS:- Propor que as crianças apresentem ao grupo as pesquisas realizadas sobre as danças comparando as informações encontradas; - Realizar atividade rítmica e expressiva para encerrar o encontro, com a música “Ua tátá”.</p>
4.29/05	<p>TEMA: Danças tradicionais moçambicanas das regiões Norte e Centro.</p> <p>OBJETIVOS: Conhecer a história e origem de algumas danças tradicionais da região Norte e Centro do país.</p> <p>ESTRATÉGIAS:- Apresentar o nome de algumas danças moçambicanas da região Norte e Centro do país e solicitar às crianças que digam o que sabem a respeito de cada uma delas; - Apresentar às crianças o contexto histórico de algumas danças das regiões Norte e Centro; - Solicitar às crianças que indiquem no mapa a região de cada uma das danças apresentadas;- Realizar atividade rítmica e expressiva para encerrar o encontro.</p>
5.05/06	<p>TEMA: Danças tradicionais moçambicanas das regiões Norte e Centro (continuação)</p>

	<p>OBJETIVOS: Conhecer a história e origem de algumas danças tradicionais da região Norte e Centro do país.</p> <p>ESTRATÉGIAS:- Propor às crianças que dancem ou expressem algum movimento relacionado à algumas danças apresentadas (vivência da dança); - Solicitar às crianças que indiquem no mapa a região de cada uma das danças apresentadas; - Realizar atividade rítmica e expressiva para encerrar o encontro.</p>
6.12/06	<p>TEMA: Danças brasileiras</p> <p>OBJETIVOS: Conhecer a dança brasileira Samba de Coco.</p> <p>ESTRATÉGIAS:- Contar às crianças um pouco sobre a origem e história do Samba de Coco;- Apresentar o ritmo e músicas dessa dança;- Realizar uma roda de Samba de Coco (dançar, tocar e cantar).</p>
7.19/06	<p>TEMA: Danças brasileiras</p> <p>OBJETIVOS: Recordar as danças do encontro anterior e conhecer a dança brasileira Ciranda.</p> <p>ESTRATÉGIAS:- Realizar uma roda de Samba de Coco, lembrando o que vivenciamos no encontro anterior;- Contar às crianças um pouco sobre a origem e história da Ciranda;- Apresentar o ritmo e algumas músicas dessa dança;</p>
8.26/06	<p>TEMA: Revisão/avaliação</p> <p>OBJETIVOS: Rever e avaliar os conteúdos abordados nos encontros.</p> <p>ESTRATÉGIAS:- Realizar roda de conversa para lembrar o que fizemos e conversamos nos encontros até o momento; - Realizar roda de conversa para saber a opinião/avaliação das crianças sobre os nossos encontros.</p>
9.03/07	Apresentação para as crianças das fotos e vídeos realizados durante os encontros.

Apêndice C – Vivências lúdicas realizadas no Brasil e em Moçambique

Entre as vivências lúdicas realizadas durante os encontros, destacamos as relacionadas a seguir com suas respectivas descrições:

Leitura de contos indígenas - Oferecemos alguns livros de contos indígenas²³ às crianças e sugerimos que escolhessem o que e como gostariam de ler. Decidiram inicialmente que cada criança faria a leitura de trechos das histórias selecionadas. Fazíamos as leituras e conversávamos sobre o que liam. Depois, as crianças pediram para levar os livros para casa e combinamos que a cada semana trocaríamos os livros entre os colegas e, se possível, cada pessoa falaria sobre a história que leu.

Construção de instrumentos - Realizamos a construção de instrumentos parecidos com o ganzá, utilizado nas rodas de Samba de Coco e com os caxixis utilizados na Capoeira. Tais instrumentos têm o som semelhante aos chocalhos²⁴, sendo estes últimos presentes também nas rodas de Capoeira. Usamos latas, potes de iogurte, cola, fitas adesivas, sementes e grãos variados, como arroz e feijão, tecidos e canetas hidrográficas para decorar os instrumentos. A atividade consistiu em preencher os recipientes com os grãos, decorá-los e experimentar os instrumentos. Sugerimos que as crianças fizessem a comparação entre os sons produzidos, identificando os altos, baixos, graves e agudos. Realizamos também uma roda de Samba de Coco, apenas com os ganzás.

Composição de um repertório - Sugerimos às crianças que imaginassem que faríamos uma apresentação de Samba de Coco para um grupo (mães, pais ou colegas) e que deveríamos escolher um conjunto de músicas para compor a nossa apresentação. Explicamos que essa seleção é chamada de repertório e pedimos que listassem as músicas que gostariam de cantar. As crianças escreveram as músicas selecionadas e nesse processo discutiram os critérios de escolha. Após decidirem quais e quantas músicas fariam parte do repertório, fizemos uma roda de Samba de Coco cantando-as. Além de proporcionar fluência à realização da roda, a atividade possibilitou perceber a quantidade de músicas que conheciam e o exercício de diálogo no grupo.

²³ Munduruku (2005; 2007).

²⁴ Chocalho é o nome genérico dos instrumentos musicais do tipo idiofone utilizados em vários ritmos brasileiros que consistem em um recipiente oco que contém pequenos objetos dentro (sementes, pedrinhas, grãos, contas) produzindo som ao serem agitados. O ganzá, os caxixis e os maracás são exemplos desses instrumentos. O ganzá é geralmente feito de um tubo metálico e cilíndrico, o caxixi de um pequeno cesto de palha trançada e o maracá de um fruto chamado cabaça.

Realização de cortejo - Essa vivência foi proposta pelas crianças, quando, em uma roda de Samba de Coco, eu sugeri que nos deslocássemos em círculo. Uma das crianças perguntou se podíamos tocar e cantar em deslocamento pela escola. Explicamos para as crianças que, no contexto das culturas populares, essa ação de se deslocar em grupo cantando e tocando é chamada de cortejo. Fizemos o cortejo pela escola repetidas vezes, nas quais as crianças decidiam o caminho a ser percorrido, o posicionamento do grupo e dos instrumentos. A atividade proporcionou às crianças diferentes percepções, entre elas, a importância da participação de todas as pessoas na cantoria e a possibilidade de coordenar as situações de cantar, andar e tocar um instrumento simultaneamente.

Estátua– A brincadeira ocorre com um grupo dançando ou andando pelo espaço disponível ao som de uma música, enquanto uma pessoa, designada para tal ação, grita: - Estátua! E todas as pessoas param, simulando ser uma estátua. O objetivo da brincadeira é ficar imóvel o maior tempo possível. A música presente na brincadeira era sempre um Samba de Coco, cantado por todo o grupo e acompanhado por um pandeiro ou tambor²⁵ (Nesse caso, o tambor utilizado chama-se caixa do divino). Em uma das realizações dessa brincadeira, as crianças sugeriram que todas dançassem e tocassem algum instrumento ao mesmo tempo.

Mapa quebra-cabeças – Nessa brincadeira utilizamos um mapa do Brasil em formato de quebra-cabeças, confeccionado de EVA²⁶ e um livro de contos, chamado Contos indígenas brasileiros²⁷, que aborda histórias de diversas etnias indígenas. Solicitamos às crianças que montassem o quebra-cabeça tentando descobrir, com o auxílio do livro, qual etnia indígena morava em cada estado que conseguiam encaixar no mapa. A cada peça montada e descoberta da etnia indígena conversávamos sobre as possíveis características da região. A brincadeira possibilitou, entre outros, o conhecimento da presença indígena em todo o território brasileiro, fenômeno pouco abordado, ou abordado de forma distorcida, em alguns livros (e outros materiais didáticos utilizados na Educação Básica e de extrema importância para desmitificar a ideia prevalente de que os indígenas estão desaparecendo ou que são parte de uma população praticamente extinta que ocupa pontos isolados do país.

Pega-pega da rima – A brincadeira consiste na formação de um círculo, com as pessoas participantes em pé, no qual uma pessoa indicada para tal ação fala uma palavra. As

²⁵ Tambor é uma referência genérica aos instrumentos de percussão do tipo membranofone. No Samba de Coco, bem como nos ritmos brasileiros denominados xote, baião e xaxado, tal instrumento com suas características específicas é chamado de Zabumba.

²⁶ EVA é a sigla de etil vinil acetato, um material emborrachado utilizado na confecção de artesanatos e artigos escolares.

²⁷ Munduruku (2005).

demais pessoas devem imediatamente falar outra palavra que rime com a primeira. A primeira pessoa que pronunciar uma palavra fazendo a rima torna-se o “pegador” e sai correndo para pegar os demais colegas que fogem para não ser tocados.

Jogo do som e movimento - Nessa vivência as crianças se posicionam lado a lado, olhando para uma pessoa que se localiza a aproximadamente três metros delas segurando um instrumento como, por exemplo, a caixa do divino. O grupo deve combinar inicialmente três ou quatro movimentos correspondentes a determinados sons realizados pelo instrumento. Por exemplo, um toque realizado na caixa do divino corresponde à realização de um salto; dois toques, um passo para trás. O objetivo da brincadeira é acertar a combinação entre sons e movimentos. Quando uma das crianças erra a combinação, posiciona-se ao lado de quem toca o instrumento e continua brincando. Essa brincadeira também contempla uma variação de possibilidades de realização, podendo aumentar ou diminuir o nível de dificuldade das combinações entre sons e movimentos.

Jogos de percepção dos sons – Para a realização dessa vivência espalhamos diversos instrumentos pelo chão. No caso dos encontros realizados os instrumentos foram: pandeiros, caxixis, ganzás, tambores e kalimbas. Solicitamos a uma das crianças que se posicionasse de costas para o grupo e fechasse os olhos enquanto outra pessoa escolhia e tocava um instrumento. A criança que está de olhos fechados deve adivinhar qual instrumento foi tocado e qual colega o tocou. A vivência fica mais interessante quando dispomos de vários instrumentos do mesmo tipo, por exemplo, vários tambores ou ganzás, pois as crianças podem identificar diferentes parâmetros sonoros como a altura dos sons, reconhecendo os que produzem sons mais graves ou agudos.

Olá como vai?- Nessa brincadeira nos posicionamos aos pares, uma pessoa de frente para outra. Cantamos uma música na qual para cada frase há um movimento a ser realizado. A música sugere os seguintes versos: “Olá, como vai? Olá como vai? Eu vou bem, eu vou bem e você vai bem também. Legal, legal, legal, legal, legal, legal, legal!”. Os movimentos a serem realizados, correspondentes a cada trecho da música são:

- Olá, como vai? Olá como vai? – As pessoas fazem um movimento de reverência, inclinando o tronco a frente, com uma das mãos sobre o abdome e outra nas costas, cumprimentando a pessoa à sua frente;

- Eu vou bem, eu vou bem e você vai bem também. – Nesse momento as pessoas tocam as palmas das mãos uma da outra, intercalando as mãos direita e esquerda e batendo as

próprias palmas antes da inversão das mãos para tocar a outra pessoa. Ou seja, uma pessoa toca com a palma da mão direita a mão esquerda da pessoa à sua frente, depois bate as próprias palmas das mãos, para em seguida com a mão esquerda tocar a mão direita do seu par, assim sucessivamente alternando as palmas;

- Legal, legal, legal, legal, legal, legal, legal! – Ao cantar esse verso as duplas entrelaçam os braços de maneira que uma pessoa da dupla gire em sentido horário, para o lado direito (deslocando-se de maneira a desenhar um círculo) e a outra pessoa gire em sentido anti-horário, para a esquerda. Ao final do refrão, as pessoas trocam de pares e continuam a brincadeira cumprimentando seu novo par.

Auá tá tá – Essa brincadeira também é composta por uma música que demanda determinados movimentos a cada trecho cantado. Para sua realização nos colocamos bem próximas, uma pessoa da outra, formando um círculo e posicionadas de frente para o centro deste. A música cantada é: “Auá tá tá, auá tá tá, guli, guli, guli, guli auá tá tá. Auê, auê, guli, guli, guli, auá tá tá”. Quando cantamos “tá tá” batemos duas vezes as mãos sobre as nossas próprias pernas e quando cantamos “guli guli” realizamos um movimento com uma das mãos sobre as nossas cabeças. Ao passo que a brincadeira vai sendo apreendida pelo grupo, sugerimos que o movimento de bater com as mãos sobre as pernas seja realizado sobre as pernas da pessoa que está à nossa direita e o movimento das mãos sobre a cabeça seja realizado sobre a cabeça da pessoa que se localiza à nossa esquerda. O que torna a brincadeira mais interessante é a possibilidade da variação da velocidade em que é realizada e da criação de novos movimentos para cada trecho cantado.

Percussão corporal – Nessa vivência lúdica as pessoas são convidadas a explorarem as possibilidades de realização de sons com e no próprio corpo. Além das palmas e das batidas dos pés no chão, é possível explorar o som das mãos batendo sobre a barriga, as pernas, bochechas e sobre a boca. Depois de explorar as possibilidades de encontrar sons diferentes realizados no corpo, sugere-se que cada pessoa crie uma sequência de sons que deverá ser reproduzido por todo o grupo.

Apêndice D – Diários de Campo

DIÁRIOS DE CAMPO – Inserção no Brasil

I semestre de 2012

Diário de Campo n.º I

Data: 12/03/2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Lucas, Amanda, Cláudia e Guga.

Hoje tivemos o primeiro encontro do ano e a diretora Fernanda havia comentado por mensagem eletrônica que talvez não conseguisse avisar todas as crianças sobre o retorno dos nossos encontros nesse início de ano, por causa de uma série de atividades que a escola tinha que organizar para o início das aulas. Chegamos à escola, eu e Guga, e logo no portão encontramos Rodrigo, uma das crianças que participava dos encontros no ano passado, que veio correndo nos abraçar e dizer que esse ano ele não poderia mais ficar nos encontros porque mudou para uma casa em outro bairro mais distante e precisava ir embora naquela hora, às 18 horas, devido ao horário dos ônibus, com a irmã mais velha Inaê, que também participava dos encontros da dança. Eu disse que sentiria a falta dele e da irmã, mas que poderiam vir nos visitar qualquer dia que conseguissem. Logo depois nos despedimos.

Ao entrar na escola conversamos um pouco com a Fernanda sobre o contato com as crianças, ela disse que enviou os bilhetes para os pais e mães avisando sobre o início dos nossos encontros, agradecemos e logo Daniel e IsaRose chegaram para a atividade. Sentamos em roda no chão do pátio externo, e logo depois chegaram Amanda e Lucas, que são irmãos. As crianças presentes já conheciam Guga de visitas anteriores, no ano passado, então começamos a conversa perguntando sobre as novidades que cada uma delas poderia ou queria compartilhar com o grupo. As crianças perguntaram pelo Flávio, Paty e Elisa (as três pessoas que já haviam participado dos encontros com eles, como minhas parceiras na atividade ao longo desses três anos) e eu respondi sobre o paradeiro de cada uma das pessoas, contando que a Paty estava morando na França e a Elisa em São Paulo. Eles disseram que se lembravam que o Flávio tinha contado que esse ano iria morar em outra cidade, chamada Franca, para ficar perto do filho dele, o Vitor, e por isso se despedia do grupo.

Contei para a turma que minha novidade é que nas férias eu tinha ido para Pernambuco, estado onde Guga nasceu e que lá eu dancei o Samba de Coco. Lucas e Amanda contaram que foram pescar com o pai deles e Daniel disse que já tinha ido pescar algumas vezes com o tio. Guga perguntou como era o nome e o tamanho do peixe que eles pescaram, Amanda e Lucas disseram que os peixes chamavam Pacú, Piaba e Curimba, e fizeram gestos com as mãos que indicavam os tamanhos dos peixes. Amanda disse que tinha peixes pequenos e médios. Guga perguntou se mais alguém já tinha visto um peixe Piaba, e se sabiam se ele nadava no rio ou no mar. Inicialmente Daniel ficou na dúvida para responder, IsaRose disse que não sabia e Amanda e Lucas disseram que era no rio e relembrou ao grupo o que haviam acabado de contar sobre a pescaria que fizeram nas férias. Depois Guga disse que conhecia uma música²⁸ que falava da Piaba e perguntou se queríamos aprender cantar. Dissemos que sim e ele ensinou o coro pra gente:(1)

- Ô Piaba, ô Piaba.

Ele cantava:

²⁸ As músicas e as brincadeiras citadas nesse registro encontram-se na íntegra, com suas referências, ao final dos diários de campo.

- Ô Piaba danada pra nadar.

E o grupo respondia:

- Ô Piaba, ô Piaba. - ao ritmo do Samba de Coco.

Cantamos e batemos palma no ritmo do Samba de Coco por um tempo, enquanto Guga ia acrescentando outras frases à música, entre o nosso coro, fazendo versos de improviso como é de costume nesse canto.(2) Depois de alguns minutos, ao final da nossa cantoria, Lucas contou mais detalhes da pescaria, lembrando que ele não tinha pegado muitos peixes e perguntou se a gente lembrava uma música que cantamos no ano passado, ele não lembrava a música mas pedia pra eu lembrar para ele cantar, e dizia:

- Lembra aquela música que cantamos com o Flávio?

Eu não podia saber qual era a música e pedi para que ele tentasse lembrar algumas palavras da música para eu poder ajudar na lembrança, mas ele não lembrou. Perguntei se alguém podia lembrar alguma música que cantávamos no ano passado. Guga disse que se lembrava de uma música e puxou²⁹ o seguinte verso:

- Lá no mar tem areia...

E todas as crianças responderam o coro:

- Areia.

Cantamos esse Samba de Coco que as crianças chamam de música da “Areia” ou música do “Babado só”. Quando acabamos de cantar Guga perguntou para turma o que mais tinha no mar, além da areia. Eles falaram várias coisas: tubarão, conchas, pedras, plantas, estrelas do mar, cavalo marinho, etc. Eu sugeri uma brincadeira na qual teríamos que falar algo que existe no mar e cada pessoa tentaria falar rápido sem pular a vez de ninguém e sem parar. Todas as pessoas aceitaram a brincadeira, fomos falando os nomes das coisas que havia no mar e foi bastante divertido.(3) Se alguém parava para lembrar algo, logo as crianças diziam, apontando para a/o colega ao lado:

- Vai, continua o outro! Não pode parar!

Depois de um tempo, quando a brincadeira estava ficando cansativa e já não conseguíamos lembrar coisas diferentes, perguntei para as crianças se os peixes do rio nadavam no mar e vice-versa, eles disseram que não. Perguntei se eles sabiam por que e eles responderam que era porque no mar tinha sal e no rio não e o peixe que nascia no mar ficava no mar. Daniel e Lucas falaram quase ao mesmo tempo, enquanto as meninas concordavam com a teoria acenando positivamente com a cabeça. Guga perguntou se conheciam o nome de algum peixe que nada no mar. Daniel disse alguns nomes e fomos tentando saber de onde eram, alguns eu conhecia, outros não, alguns as crianças iam dizendo, outros o Guga. Guga falou os nomes dos peixes que ele conhecia que nadavam no mar: Cioba, Arabaiana, Cavala, Beiju-pirá. Falou um de cada vez e fomos repetindo até falarmos todos os nomes de peixes juntos, de uma só vez.

Guga explicou que esses nomes de peixes eram o coro de uma música, então começou a cantar o samba Noite de Santo Antônio (as crianças chamaram essa música de Arabaiana). Nesse momento fomos levantando para ficar em pé na roda. Guga tocando o pandeiro, todo o grupo cantou e acompanhou com as palmas e os passos do Samba de Coco, em três rodadas de entoação da música as crianças já estavam cantando o coro “Cioba, Arabaiana, Cavala, Beiju-pirá” e quase a música toda.(4) Depois de cantarmos várias vezes essa música paramos um pouquinho e Lucas pediu para nos ensinar uma música do PatatiPatata. Disse-nos que ele

²⁹ Puxar uma música, ou puxar um verso, é um termo muito comum nas rodas de danças da cultura popular que significa iniciar uma cantoria. O cantador principal ou aquele que tem mais desenvoltura com o canto, geralmente é chamado de puxador. Ex.: Puxador de coco, puxador de ladainha.

gostava muito e que esses são os palhaços que ele conhece da televisão. Ensinou-nos a música do chuveiro, sentamos no chão para ouvi-lo e cantamos junto com ele enquanto cantava e dançava em nossa frente. Batemos palmas ao final da apresentação.(5)

Guga puxou a música que Daniel compôs no ano passado: Eu vou pro Maranhão. Daniel ficou sem jeito, envergonhado e disse que a música não era dele, não quis cantar, estava pouco participativo nesse dia e disperso brincando com IsaRose o tempo todo. Perguntei se mais alguém se lembrava de alguma música, uma música que falava do coco, e todos começaram cantar:

- Coqueiro tá de coco novo...

Nessa hora levantamos, pois a música sugere que cada pessoa, sendo chamada pelo nome, entre na roda e dance um pouco. Fomos pegando alguns instrumentos e ficamos dançando. Daniel ficou em pé apoiado no seu andador, dançou um pouco e depois se sentou para tocar o pandeiro, ofereci uma cadeira e ele não quis. Daniel utiliza um andador (uma órtese) para locomoção e equilíbrio em pé na maioria do tempo, só algumas vezes se arrisca a ficar em pé sem o apoio do andador, mas não tem firmeza das pernas para garantir seu equilíbrio por muito tempo. Quando dançamos ele costuma soltar o andador algumas vezes para colocar as mãos na cintura e balançar os quadris e às vezes ele usa uma cadeira comum, que pegamos na sala de aula, para permanecer na roda enquanto segura e toca algum instrumento.

Guga sugeriu a brincadeira da rima onde cada pessoa diria uma palavra e as demais tentariam responder com uma palavra que rimasse com aquela o mais rápido possível. Brincamos um pouco da brincadeira da rima. Depois, Guga sugeriu que fizéssemos a dança chamada Coco de Trupé. Em Pernambuco, costuma-se dar o nome de trupé ao próprio movimento dos pés batendo forte no chão e é muito comum nas rodas de Samba de Coco ouvir um cantador dizer: “Olha o trupé!”, chamando assim as pessoas para participar da dança.

Enquanto o grupo cantava, fazendo o trupé e tocando algum instrumento eu sentei no chão com o Daniel para acompanhá-lo no pandeiro e sugeri que ele experimentasse outras formas de segurar o pandeiro, pois ele estava deixando o instrumento cair no chão. Eu e o Guga chamamos a atenção dele algumas vezes, pedindo que ele tomasse cuidado, e ele parecia repetir a situação para chamar a nossa atenção. Quando chamei a atenção do Daniel mais uma vez, já um pouco zangada, Guga sugeriu que parássemos para conversar sobre isso. Sentamos todas e todos no chão, em uma roda e conversamos sobre o cuidado que devemos ter com os instrumentos. Comecei a conversa perguntando se elas se lembravam que eu sempre peço que tomem cuidado para não quebrar os instrumentos e disse que todos os instrumentos devem ser tratados com carinho porque é com eles que nos divertimos e fazemos nossas brincadeiras. Depois perguntei diretamente para o Daniel o que aconteceria se quebrássemos os instrumentos, ao que as crianças foram respondendo, IsaRose disse:

- Vai ter que pagar outro.

Amanda disse:

- Não teremos mais pandeiro.

Lucas disse:

- Vai ficar de castigo.

Daniel disse:

- Não sei.

Depois de um tempo de conversa, na qual o Guga disse às crianças que todos os instrumentos devem ser tratados com respeito e cuidado, eu disse que seria muito chato se o pandeiro quebrasse porque era o único que tínhamos e era um instrumento importante para o

Samba de Coco acontecer, então não conseguiríamos mais tocar. Eu expliquei que essa era a consequência, pois se isso acontecesse ninguém iria ficar de castigo nem ter que pagar outro, mas ficaríamos sem pandeiro e isso sim seria ruim para nós.(6) Eu disse:

- Vamos cantar e dançar mais um pouco?

E todo o grupo respondeu que sim. Voltamos para a formação da roda e IsaRose dançou bastante, Amanda tocou ganzá, dançou e cantou bastante também, Daniel participou mais tocando os instrumentos a maior parte do tempo e dessa vez com cuidado para não deixá-los cair. Geralmente, vamos revezando os instrumentos entre as pessoas assim, todas as crianças tocam todos os instrumentos que estão na roda, conforme elas vão se sentindo à vontade para fazê-lo.

Começando pelo Lucas, pediram para brincar de pega-pega, mas já estava quase na hora de ir embora, faltavam apenas 5 minutos para o horário de ir embora. Explicamos que não daria tempo e que no nosso próximo encontro poderíamos brincar. Perguntei às crianças se elas lembravam a música que cantávamos para ir embora no ano passado, e como não conseguiam lembrar eu comecei cantar elogio fui acompanhada por todas na música "Eu vou, eu vou". Essa música é uma adaptação da canção do conto da Branca de Neve e os Sete Anões ao som do Samba de Coco e foi sugerida pelas crianças ainda em 2010, no primeiro ano dos encontros na escola. Após cantar e dançar, nos despedimos com abraços.

Observações: Foi muito agradável reencontrar as crianças e no decorrer da aula observar que elas lembravam as músicas e as danças. Elas pareciam estar ansiosas para pegar os instrumentos e formar a roda do Samba de Coco, e foi bonito ver a IsaRose dançar bastante, ou seja todo o tempo, já no primeiro dia. Considerei importante nós termos realizado a primeira música a partir da história contada pela Amanda e Lucas sobre a pescaria que realizaram, assim vamos conseguindo aproximar a dança dos conhecimentos que eles adquirem no cotidiano, característica que é própria do Samba de Coco, onde eles percebem que suas experiências são aprendizagens para eles e depois, compartilhadas, para as/os colegas também.

Foi um pouco difícil não agir com autoritarismo diante da atitude do Daniel, pois fiquei bastante zangada com a situação de deixar o pandeiro cair no chão assim que percebi que estava fazendo isso para chamar nossa atenção e também porque já conversamos muito sobre ter cuidado com os instrumentos. Nesse momento foi importante para mim, observar e aprender com a atitude do Guga, que iniciou imediatamente uma conversa ao perceber que eu estava perdendo a paciência. A conversa foi muito séria e muito amorosa, o que me tranquilizou. Falei isso para o Guga ao final da aula, durante nosso percurso para casa e agradei pela oportunidade de aprender com ele.

Eu e Guga atentamos para o fato das crianças apontarem imediatamente as punições "pagar outro" e "ficar de castigo" quando perguntamos o que poderia acontecer se o pandeiro quebrasse, comentamos que nos pareceu que essas atitudes de punições são as mais presentes para as crianças. Eu falei que a importância de aprender com ele outra forma de falar com as crianças está justamente nessa possibilidade de não reproduzir atitudes de ameaças, coerção e inevitáveis constrangimentos para quem é repreendido nesse momento, pois essas atitudes estão muito presentes na educação que tivemos e em todo o sistema escolar, salvo em algumas raras exceções. Penso que eu e o Guga, nessa conversa com as crianças, usamos de seriedade e autoridade sem autoritarismo.

Diário de Campo n.º II**Data: 19/03/2012****Participantes: IsaRose, Daniel, Cláudia e Guga**

Chegamos e sentamos em roda no chão do pátio externo e fomos começando a conversa, perguntando como as crianças estavam e se tinham alguma novidade para contar, como acabou se tornando um costume em nossos encontros. Na conversa inicial IsaRose contou a novidade que ia se casar, perguntamos quando seria. Ela disse que ainda vai demorar um pouco. Perguntamos com quem será. Ela disse que não podia nos contar. Daniel começou rir e zombar da IsaRose por ela dizer que vai casar. Guga perguntou se ele não queria casar um dia. Ele ficou envergonhado e disse que não. Continuou zombando de IsaRose dizendo que ela estava apaixonada. Guga perguntou se ele também estava e ele disse que não. Perguntei se achavam que se apaixonar era uma coisa boa. Eles riram e IsaRose disse que sim, Daniel disse que não sabia. Eu disse:

- Perguntem ao Guga se ele estava apaixonado.

Elas perguntaram e Guga disse que sim. Daniel interpelou Guga dizendo que era mentira porque ele era casado, se ele era casado não podia estar apaixonado. Perguntamos se quem era casado não podia estar apaixonado e Guga, respondendo ao Daniel, disse que era apaixonado pela mulher com quem ele era casado. (1) Daniel não quis contar nenhuma novidade. IsaRose nos mostrou o convite de casamento que havia escrito, fomos lendo com ela e pedindo para ela nos ajudar em algumas palavras que não entendíamos. No papel ela havia listado tudo o que precisava ter no seu casamento: doces, padre, flores, vestido, etc.

Perguntamos se lembravam dos nomes dos peixes que havíamos aprendido no nosso encontro anterior, disseram que sim e começamos cantar a música “Noite de Santo Antônio”.

Levei uma caixa grande, encapada com tecido de chita de flores cor de laranja e folhas verdes que chamou a atenção das crianças, perguntaram o que tinha lá dentro. Pedimos que eles adivinhassem. Disseram que tinha saias e instrumentos. Abrimos a caixa que tinha vários caxixis³⁰ e ganzás que eles haviam construído no ano anterior, papel e giz de cera. Eu disse que nós poderíamos desenhar os peixes da música, da forma que nós achávamos que eles eram.

IsaRose perguntou se a gente podia tocar os instrumentos antes, dissemos que sim se todos quisessem. Guga sugeriu que a gente fizesse um alongamento para se preparar para tocar. Propôs um alongamento individual onde alongamos bastante os membros superiores e realizamos alguns movimentos de alongamento em duplas. Nesse segundo momento, sentados no chão, fiquei de costas para as costas de Daniel para que nós tivéssemos apoio e equilíbrio para alongar o tronco e os membros inferiores. No início ele não quis e disse que não precisava de ajuda. Eu disse a ele que podíamos ajudar um ao outro, e que eu também precisava da ajuda dele para realizar aquele movimento, então ele aceitou a proposta. Guga e IsaRose também juntaram as costas. Nesse momento Daniel voltou zombar de IsaRose dizendo que Guga e IsaRose estavam namorando. Perguntei ao Daniel:

-Porque você pensa isso?

Ele respondeu:

- Porque eles estão juntinhos, encostadinhos.

Então eu perguntei se nós dois também estávamos namorando, porque também

³⁰ Chamamos de caxixis os instrumentos que as crianças construíram com diferentes grãos (arroz, feijão, etc.) e potes de iogurte e latas. Alguns ficaram mais parecidos com o formato e o som do caxixi ou do ganzá, mas as crianças costumam chamar a todos de caxixi ou de chocalho.

estávamos juntinhos. Ele riu e, sem jeito, disse que não, que só estávamos ajudando um ao outro. Então Guga disse para Daniel que ele e IsaRose também estavam fazendo o mesmo. Fizemos vários movimentos de alongamento sentados no chão. (2) Pegamos os caxixis e fomos experimentando o som de cada um, e eu e Guga íamos sugerindo que as crianças prestassem atenção ao som, identificando o que era mais alto, mais baixo, mais grave ou mais agudo em cada caxixi. Tocamos os caxixis, pandeiro e tambor, revezando os instrumentos entre nós, até que todos tivéssemos tocado todos os instrumentos. (3)

Fomos lembrando e cantando as músicas do encontro anterior, momento em que eu sempre pergunto para eles e peço-lhes para lembrar e puxar uma música, ou seja, começar a cantoria. Daniel tem bastante facilidade de aprender as letras das músicas e guardá-las na memória, ele cantou bastante nesse dia.

Depois sentamos no chão e fizemos os desenhos. Antes expliquei que tínhamos muitas folhas para desenhar, mas que só usaríamos uma folha, cada pessoa, por dois motivos: para não desperdiçar as folhas e para termos folhas para desenhar outros dias. Começamos a desenhar e logo Daniel pediu outra folha, perguntei se ele sabia o motivo pelo qual eu não queria desperdiçar folhas e ele disse não. Perguntei se eles sabiam do que era feita a folha de papel. IsaRose disse que não e Daniel disse que era de carvão. Eu e Guga dissemos que as folhas são geralmente feitas das fibras das árvores, ou seja, é necessário cortar árvores para fazer papéis. Daniel disse então que agora ele se lembrava que alguém já tinha contado isso para ele. Então dissemos que nós, eu e Guga, achávamos legal que as folhas fossem usadas com cautela, sem desperdício. Ele disse que compreendeu e que iria reaproveitar as partes que ainda não estavam desenhadas em sua folha, mas que mesmo assim ele queria outra folha.

Fizemos os desenhos dos peixes, e conforme íamos desenhando íamos cantando um pouco e conversando um pouco sobre diversos assuntos, sobre os desenhos que faziam na escola, sobre comoseria o fundo do mar, entre outras coisas. (4) Ao terminar os desenhos, fizemos uma exposição colocando-os lado-a-lado para apreciarmos um pouco. A IsaRose pediu para levar o desenho para casa, eu disse que sim que ela poderia levar mas que eu gostaria muito de guardá-lo comigo para lembrar desse nosso encontro e que se ela pudesse deixar eu guardaria comigo, mas que poderia levar se quisesse. Ela disse que iria levar para casa dela e que depois faria outro para mim. Então, guardamos os materiais (instrumentos, giz de cera, papéis), nos abraçamos e despedimos.

Observações: Nesse dia, o que mais me chamou atenção foram as manifestações das duas crianças presentes a respeito das relações afetivas, cada qual ao seu jeito, no mínimo, expressaram que esse era um assunto interessante para elas e pouco conversado, o que geralmente é comum no ambiente escolar e em muitas famílias também. Eu e Guga fomos embora conversando sobre como o Daniel estava brincalhão nesse dia, fazendo piada de tudo o que via ou falávamos e compreendemos que essa era outra forma dele chamar a nossa atenção, mas que consideramos mais divertida e criativa.

Diário de Campo n.º III

Data: 26/03/2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Lucas, Amanda, Rodrigo, Inaê, Vanessa, Bia, Cláudia e Guga

Logo na chegada encontramos os irmãos Lucas e Amanda que terminavam de tomar um lanche com o avô na frente da escola, pois esse horário é o horário de saída da escola do Lucas. Amanda estuda no período da manhã, então o avô leva a neta Amanda para o encontro de dança e leva um lanche para os dois ficarem alimentados até às 19h30min. Chegando ao

pátio encontramos Inaê, Vanessa e uma moça que devia ser a nova assistente de direção ou inspetora, em frente ao banheiro adaptado para pessoas com deficiências que fica no pátio interno. Vanessa pediu para falar algo em meu ouvido, falou que estava me esperando para eu ajudá-la a ir ao banheiro. Vanessa faz uso de uma cadeira de rodas para locomoção. Apresentei-me à funcionária da escola e fui acompanhar Vanessa ao banheiro enquanto Guga foi reunir as outras crianças no pátio externo. Vanessa pediu à Inaê que ficasse para ajudá-la também, as duas estudam na mesma sala. Chegando com Vanessa e Inaê na roda formada por Guga com as demais crianças perguntei se todo mundo se conhecia ali, algumas crianças, como a Inaê e a Vanessa não conheciam Guga. Amanda não conhecia as colegas que acabavam de chegar. Então propus que cada uma de nós se apresentasse. Falamos nossos nomes e nossa idade, começando pelo Guga que ao falar seu nome inteiro, Gutemberg, causou a estranheza das crianças que não conseguiam repetir o nome da mesma maneira que ele pronunciava. Gugapronunciou o nome bem devagar e acentuando a segunda letra “e” de Gutemberg, de acordo com seu sotaque pernambucano. As crianças estranharam repetindo como ele e perguntaram se era o mesmo que “berg” dando ênfase à letra “r” como é comum no sotaque do interior paulista. Guga disse que sim, que fala assim porque ele é pernambucano, de uma cidade chamada Olinda. Contou que lá todas as pessoas falam com esse sotaque e que ele gosta muito de lá. Daniel disse que tem uma tia que fala igual Guga. Perguntamos se ele sabia em que lugar ela nasceu e ele disse que não sabia. (1) As crianças disseram que não conheciam essa cidade, mas Daniel disse que conhece Pernambuco e Rodrigo disse que conhece uma senhora que se chama Olinda.

Após as apresentações eu sugeri que fizéssemos um alongamento para preparar o corpo para tocar e dançar e, enquanto isso, poderíamos contar as novidades que quiséssemos compartilhar. Sugeri um movimento de elevação dos braços acima da cabeça (como espreguiçando), nesse momento Vanessa começou contar sua novidade, disse que encontrou a IsaRose no ônibus. Enquanto ela narrava o acontecimento, eu fui até o Daniel e perguntei se ele queria ajuda para se equilibrar ao soltar o andador, ele disse que não precisava e fez o exercício sozinho. Bia sugeriu outro movimento, de alongamento dos quadríceps. Ninguém mais tinha novidades para contar e foram sugerindo vários movimentos diferentes. Eu sugeri girar o pescoço e depois os ombros. Guga sugeriu girar os punhos depois abrir e fechar as mãos.

Lucas perguntou se podíamos tocar. Eu disse que não sabia se todas as pessoas queriam e perguntei:

- O que vamos fazer agora?

Eles gritaram juntos:

- Tocar!

Perguntei o que íamos tocar e se eles sabiam o nome do ritmo que tocamos nos encontros anteriores, perguntei se era funk, forró, ou o que era. Daniel disse que era Samba de Coco. Perguntei quem lembrava o ritmo do Samba de Coco. Inaê e Vanessa disseram que se lembravam de duas músicas: Coqueiro e Tatu. Guga sugeriu que fizéssemos o ritmo do Samba de Coco com as palmas das mãos, todos bateram palma e ao contar 1, 2, 3, 4, Guga encerrava a palma e todos acompanhavam. As batidas de palmas, encerradas juntas pela contagem acabou virando uma brincadeira. Lucas sugeriu:

-Vamos fazer com o pé também?

Então, começamos fazer as batidas com os pés e palmas das mãos. (2) Perguntaram o que tinha na caixa de chita (A caixa grande encapada com tecido de chita que levei desde o primeiro encontro do ano com os nossos materiais). Guga pegou a caixa e começou brincar com eles perguntando o que podia ter lá dentro. Eles disseram:

- Sapos.

Guga disse:

- Baratas?

Todos começaram a fingir que tinham medo e procuravam outras pessoas para abraçar, uns se escondendo atrás dos outros, fizemos várias duplas e alguns trios, fingíamos que estávamos com medo enquanto Guga avançava com a caixa na mão em nossas direções. Então ele disse que não era nada dessas coisas que podiam nos dar medo, colocou a caixa no chão e as crianças abriram. Guga retirou da caixa os desenhos que havíamos feito na semana anterior e contou para todos como foi que fizemos os desenhos, pediu a IsaRose e Daniel que falassem para os amigos os nomes dos peixes que aprendemos. IsaRose ficou envergonhada e disse que não sabia e Daniel foi falando os nomes dos peixes. Cantamos a música dos peixes.

Fomos pegando os caxixis e ganzás dentro da caixa, algumas crianças pegaram o pandeiro e o tambor, e logo lembraram a combinação de irmos revezando os instrumentos. Lucas viu uma bola, feita de meia, dentro da caixa e perguntou se íamos jogar “queima”, eu disse que não. Perguntei se ele gostava desse jogo e onde aprendeu. Ele disse que gostava e que jogava nas aulas de Educação Física. Perguntei se mais alguém jogava queima nas aulas de Educação Física e todos responderam que sim. Então expliquei para o Lucas que já que eles podiam brincar de queima nas aulas de Educação Física a gente podia aproveitar nossos encontros e brincar com jogos diferentes, com a dança, com o toque dos instrumentos e perguntei o que ele pensava dessa proposta. Ele concordou dizendo que achava legal.

Enquanto Guga ajudava Vanessa segurar o tambor eu pedi para experimentarmos o som dos caxixis e pandeiros e tentarmos perceber qual era a diferença entre os sons deles, já que todos são bastante diferentes. Depois de experimentar bastante os caxixis, Guga mostrou para nós como se fazia o som do ganzá no ritmo do Samba de Coco e tentamos acompanhá-lo.(3) Na roda, ficamos todas e todos tocando os caxixis por um tempo. Logo depois pedimos para quem estava com os caxixis pararem de tocar um pouco para escutarmos o pandeiro e o tambor. Guga fez o toque no pandeiro e passou para as mãos das crianças. Pedi às crianças que lembrassem que o toque do tambor devia acompanhar os sons das palmas de mãos que costumamos fazer e fizemos as palmas para lembrar o ritmo do Samba de Coco.

Começamos a tocar todos juntos, com todos os instrumentos ao mesmo tempo. Perguntei qual música iríamos cantar e eles disseram Coqueiro. Então, cantamos a música “Coqueiro” em que cada pessoa entra na roda assim que seu nome é citado na cantoria. Ao final dessa música eu disse que tínhamos algumas saias na caixa e perguntei se alguém queria vestir. Todas as meninas quiseram, eu disse que só tínhamos quatro saias e, portanto teríamos que dividir, revezando um pouco e trocar umas com as outras. Rodrigo disse que não queria porque homens não usavam saia. Eu disse que aqui no Brasil os homens não costumam usar saia mesmo, mas que existem países em que a saia é uma roupa comum para homens e mulheres, como no país chamado Escócia e em umas ilhas chamadas de Polinésia. Guga contou que em alguns países da África os homens usam saias e uma roupa que parece um vestido de mangas compridas.

Quando fomos dividir as saias o Rodrigo disse que queria vestir, então entregamos uma para ele também.(4) Vanessa também quis vestir a saia e perguntei a ela se precisava de ajuda e como seria a melhor forma de vestir. Ela foi nos orientando, então eu e Inaê fizemos um apoio conjunto para que ela se levantasse da cadeira de rodas e ela vestiu a saia.(5) As crianças colocaram as saias e voltamos formar a roda. Perguntamos qual música cantaríamos agora e sugeriram a música “Tatu”. Cantamos bem alto e foi bastante envolvente. Ao terminar a música Guga perguntou se eles conheciam o tatu, se já tinham visto em algum lugar. Daniel disse que já tinha visto. Amanda, Bia e Inaê falaram que já viram o tatu-bolinha, explicaram

para o Guga como era esse tatuzinho e disseram que ele ficava nos jardins. As crianças pediram para cantar a música do Jabuti, expliquei que essa música se tocava a ritmo do Cacuriá, e perguntei se eles se lembravam de onde era o Cacuriá. Rodrigo disse que era do Ceará e eu disse que não, mas que era de um lugar perto do Ceará, no nordeste do Brasil. Lucas e Daniel lembraram que era do estado Maranhão. (6) Perguntei ao Guga se poderíamos cantar a música do Jabuti, que é uma brincadeira de Cacuriá, no ritmo do Samba de Coco. Ele disse, dirigindo-se às crianças:

- Podemos tentar. Vamos tentar?

Elas aceitaram. Tocamos em ritmo de Samba de Coco e a brincadeira foi bastante animada, pois na música do Jabuti há um momento em que gritamos “Tô entrando” e entramos para dançar na roda, e depois gritamos “Tô saindo” e saímos da roda dando lugar à outra/o colega que grita “Tô entrando” e assim sucessivamente. Fomos sempre revezando os instrumentos e as saias. Pedi para quem ainda não tinha sugerido uma música que fizesse e a Bia sugeriu a música Areia. Tocamos e cada um puxou o Samba uma vez, ou seja, cada pessoa fez o papel da/do cantadora/or principal para que as demais respondessem o coro. Depois cantamos a música chamada “Pomar” que as crianças chamam de música dos pés de frutas.

Ao final da música pedi que guardássemos todos os instrumentos e nos reuníssemos para uma conversa de despedida. Sentamos em círculo no chão e eu dei parabéns a todo o grupo porque todas as pessoas cantaram, dançaram e tocaram muito bem nesse dia, e eu tinha percebido que a roda estava mais animada por causa disso, da participação de todas e todos. Aproveitei para falar que a roda de Samba de Coco, assim como a roda de Capoeira ou de Samba só acontecem e ficam bonitas com a participação de todas as pessoas, como tinha sido hoje no nosso encontro.

Guga e eu fomos apontando para as participações positivas de cada uma das pessoas presentes na roda. Guga disse ao Daniel que ele havia cantado com uma voz muito forte, que ficou bonito. Eu disse à Inaê, Amanda e IsaRose que elas estavam dançando muito bem. Guga disse à Vanessa que a participação dela no ganzá e no acompanhamento das palmas foi muito importante e disse ao Lucas e Rodrigo que os passos deles no Samba estão ficando muito bons. Eu chamei a atenção da Bia para a beleza do toque que ela estava realizando na caixa do divino. (7)

Nesse momento Vanessa nos interrompeu e disse que poderíamos montar uma banda e fazer apresentações para o público. Guga e eu dissemos que sim, que isso era uma possibilidade. Guga perguntou quais músicas poderíamos tocar. Elas listaram 5 músicas contando com uma que a Vanessa disse que poderíamos inventar. Então Guga disse que essa seria a nossa tarefa da semana para o próximo encontro pensar uma música para fazermos juntos. (8) Guga disse:

- Cada um vai tentar inventar uma música em casa, nem que seja um só versinho, bem pequeno.

Eu disse que eles podiam tentar fazer sozinhos, mas que também podiam pedir ajuda para as mães, os pais, avós, irmãos. Lucas pediu para fazermos uma brincadeira, explicamos que já estava na hora de ir embora, mas que no nosso próximo encontro faríamos uma brincadeira surpresa.

Antes de ir Vanessa disse ter vergonha de ficar em pé para retirar a saia e tentou tirar sentada na cadeira de rodas, levantando levemente o tronco. Eu disse que ela não precisava ter vergonha de se levantar e que se nós todas poderíamos ser uma banda, como ela disse, nós tínhamos que estar dispostas a fazer as coisas juntas e nos ajudar sempre que precisássemos. Inaê e eu ajudamos Vanessa a tirar a saia. (9) Nos

despedimosfomos embora.

Observações: Nesse encontro considerei muito interessante o fato de nenhuma das pessoas presentes terem feito qualquer tipo de brincadeira, comentário de estranhamento ou zombaria acerca da situação do Rodrigo usar a saia. A saia virou um brinquedo. O menino e as meninas brincaram com a saia o tempo todo enquanto dançavam e giravam o corpo ao ritmo do Samba de Coco para a saia levantar e rodar.

Observamos que o Daniel saiu da atividade por um momento indo sentar no pátio interno, fomos perguntar se ele não queria participar e ele disse que não, que queria descansar um pouco, mas logo retornou.

A irmã da Lalá foi levar convite de aniversário dela para IsaRose, Daniel, Flávio, Guga e eu. Lalá é uma colega que participava dos encontros no ano passado e parou, pois teve mudança de escola e de horário que a impediram de ir esse ano. Ela tem Síndrome de Down e estava sem vaga na escola por ter já 15 anos e ter acabado de chegar de outra cidade, assim foi estudar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esperei as outras crianças irem embora para entregar o convite para as que a Lalá enviou, que eram as crianças com quem ela teve mais contato. Daniel ficou muito feliz com o convite e me perguntou por que ela tinha convidado ele e não tinha convidado todas as pessoas, eu disse que achava que era porque ela o considerava um amigo e queria que ele estivesse na festa de aniversário dela e que ela havia convidado as pessoas que ela conhecia mais.

Diário de Campo n.º IV

Data: 02/04 /2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Lucas, Amanda, Rodrigo, Inaê, Vanessa, Paola, Cláudia e Guga.

Logo na entrada da escola fui apresentada pela Inaê à Paola, prima dela e do Rodrigo que veio nos visitar. Ao chegarmos, as crianças estavam brincando no pátio externo e outras estavam no espaço externo que fica embaixo do prédio de salas de aula, depois de uma grande rampa de acesso. No pátio externo Daniel estava brincando de “bater” figurinhas com Rodrigo, IsaRose estava brincando de empurrar a cadeira de rodas de Vanessa.

Todas as crianças subiram para se reunir no pátio externo e Vanessa pediu para ir ao banheiro com a ajuda de Inaê. O grupo foi se reunindo junto ao Guga no pátio. Daniel, Lucas e Rodrigo continuaram batendo figurinhas no chão. Ouvimos a Vanessa chamar meu nome do banheiro e chegando lá ela me pediu para ajudá-la sair da cadeira de rodas esentar no vaso sanitário. A Inaê disse que não sabia por que ela estava pedindo ajuda se ela havia dito que queria me mostrar como ela conseguia fazer essa transferência sozinha. Então eu disse que gostaria de vê-la fazendo isso sozinha, e ela disse que podia me mostrar. Falei que tinha certeza que ela podia me mostrar porque eu já tinha visto várias pessoas da idade dela que usavam cadeiras de rodas fazendo essa transferência sozinha. Ela perguntou onde eu tinha visto essas pessoas e eu respondi que tinha sido na piscina da academia onde eu dava aulas de natação para várias crianças que usavam cadeiras de rodas. (1)

Depois que Vanessa usou o banheiro voltei ao grupo e começamos nossa conversa inicial, sentados em círculo fomos contando as novidades. Lucas disse que queria contar que seu tio e sua avó já morreram e que ele já morreu um dia também quando era bem pequeno. Sua irmã Amanda o interrompeu dizendo que ele não morreu, ele apenas desmaiou quando era pequeno ao ser atropelado por um carro. Ele concordou com ela. Rodrigo disse que seu tio também morreu com muitos tiros. Conversamos um pouco sobre o tema e Guga disse que todos os seres vivos morrem um dia, as pessoas, as plantas, os animais. Eu e as crianças

concordamos com ele. (2)

Lucas perguntou ao Guga se ele tinha uma namorada, Guga respondeu que era casado com Deca, apelido do nome Denise. As crianças acharam o nome engraçado e Lucas continuou a conversa dizendo que ia casar e depois ter filhos. Guga disse que primeiro eles precisavam crescer para depois casar. Lucas, Rodrigo e Daniel disseram que não precisava crescer para casar. Então, eu perguntei se crianças se casavam e se eles já tinham visto alguma criança se casar, eles disseram que sim. Rodrigo disse que na novela tinha duas crianças que iam se casar e que elas eram noivas. Nem eu nem Guga conhecíamos a novela sobre a qual ele falava. Perguntamos se eles achavam que o que passava na novela era uma verdade ou uma história inventada Eles disseram que era verdade e que tudo que acontece na novela acontece também na vida das pessoas. Guga e eu dissemos que a novela era uma história inventada pelo escritor da novela, assim como algumas das histórias escritas nos livros e outras escritas para os filmes, que aquelas coisas não estavam acontecendo de verdade, elas faziam parte de uma história que alguém escreveu e agora estava sendo interpretada pelos atores e as atrizes. Os meninos não pareciam acreditar no que estávamos falando até que Amanda e Inaê disseram que era uma história inventada sim. Ficamos conversando um pouco mais sobre as crianças se casarem.(3) Depois, perguntamos se eles tinham feito os versos que nós combinamos de fazer no final do nosso encontro passado, eles disseram que não, Daniel disse que fez um verso: Amor, eterno amor. Eu disse a ele que essa era uma frase, uma frase muito bonita, e que podíamos tentar rimar essa frase com outra para criar um verso. Ele disse:

- Pode rimar com o Rodrigo é muito chatinho.

Eu disse a ele que essa frase não rimava com a outra, que achava que o verso era algo bonito e perguntei às crianças se achavam que essa beleza combinava com frases que ofendesse os amigos, ou outras pessoas, de uma forma geral. Elas disseram que não combinava e Daniel falou que não estava ofendendo ninguém.

Eu disse:

- Daniel, para saber se você está ofendendo ele temos que perguntar para ele.

Rodrigo deu risada e mostrou a língua para Daniel. Vanessa disse que fez um verso, mas tinha vergonha de contar então chamou Inaê e disse em seu ouvido para ela falar ao grupo. Inaê ouviu e nos falou que era a música do Tatu onde ela havia substituído a palavra tatu por macaco marrom. Então eu disse que ela havia feito outra versão dos versos que já conhecíamos e que isso também era uma forma de fazer verso. Perguntei se ela queria cantar e ela disse que não.

As crianças perguntaram qual era a brincadeira surpresa que havíamos preparado para hoje, pois lembraram que ao final da aula passada prometemos que haveria uma brincadeira. Então, colocamos as duas caixas que levamos no centro da roda e dissemos que havíamos preparado uma brincadeira de construção de instrumentos. Tiramos várias latas e potes de iogurte de dentro da caixa e cada um foi escolhendo o que queria utilizar para fazer seu ganzá ou caxixi. Sentamos em volta dos materiais e fomos construindo nossos instrumentos com os grãos de arroz e feijão que levamos e depois de todos prontos tocamos um pouco para testar os instrumentos. Cantamos as músicas Areia e Arco-Irís. Eu disse que quem quisesse poderia levar para casa o que construiu e trazer para tocar nos nossos encontros ou poderiam deixar na caixa que eu traria todas as semanas. Nós nos abraçamos e nos despedimos.

Observações: Eu e Guga saímos da aula comentando sobre a forte influência da novela na construção que as crianças fazem das relações e da realidade de uma maneira geral. Conteí para o Guga que o fato das conversas sobre amor, namoro e casamento terem sido muito recorrentes nos nossos últimos encontros, me estimulou a comprar um livro infantil

sobre histórias de amor indígenas da etnia Munduruku, contadas pelo indígena Daniel Munduruku, para contar para as crianças e perguntei a opinião dele sobre isso. Guga achou que seria interessante levar o livro para as crianças.

Nesse dia ao chegar em casa, depois da aula, liguei a TV para ver a novela sobre a qual as crianças fizeram o comentário e vi as duas crianças, de aproximadamente 8 ou 9 anos, que eles haviam falado que eram noivas. Elas estavam em uma cena onde conversavam sobre o amor que sentiam uma pela outra, afirmando que elas eram noivas e que iriam se casar em breve, e que se fosse preciso iriam fugir juntas pelo mundo para não serem separadas. Passei a entender um pouco as falas das crianças nos nossos encontros e as relações que elas estavam fazendo com essa situação. Decidi que levaria o livro no próximo encontro e pensaria com eles uma dinâmica para fazermos as leituras e conhecer as histórias de amor propostas pelo autor Daniel Munduruku no livro intitulado “A Primeira Estrela que vejo é a Estrela do meu Desejo e Outras Histórias Indígenas de Amor”.

Diário de Campo n.º V

Data: 9/04/2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Lucas, Amanda, Bia, Cláudia e Guga.

Nesse dia chegamos um pouco mais cedo e ao entrar no pátio externo encontramos IsaRose e Daniel sentados nos esperando. IsaRose logo avisou que Lucas e Amanda estavam tomando lanche e chegariam em alguns minutos. Sentamos com eles e ficamos conversando um pouco enquanto esperávamos. Enquanto a IsaRose me mostrava os desenhos que havia feito na escola, Guga fazia alguns movimentos da Capoeira Angola, brincando com Daniel. Daniel começou a se interessar pelos movimentos do Guga e no momento em que ele fazia um Aú, Daniel disse:

- Ei, eu consigo fazer isso!

Guga disse:

- Claro que consegue, só precisa treinar!

E continuaram fazendo os movimentos. Guga fez uma parada de cabeça e nesse momento estavam chegando as outras crianças, Lucas, Amanda e Bia. Todas ficaram interessadas pelos movimentos e começaram imitar o Guga. Bia disse que poderia fazer a parada de cabeça e começou tentar. Guga sugeriu que ela chegasse perto da parede para ter um apoio para as pernas inicialmente e depois aos poucos ir deixando o apoio. IsaRose também se interessou e nós duas nos juntamos ao grupo. Ficamos fazendo alguns movimentos e Guga estava bastante empolgado na brincadeira com Daniel, pois eu percebi (e depois ele confirmou) que ele visualizou uma oportunidade de atividade para Daniel, pois a Capoeira Angola explora muitos movimentos realizados no chão, os quais Daniel poderia fazer mesmo sem o movimento das pernas, apenas com a força dos braços.(1) Lucas e Amanda também brincaram um pouco. Quando pararam, nós nos sentamos no chão, em roda e eu pedi para Guga contar um pouco o que era a capoeira Angola e a experiência dele como capoeirista.

Guga contou um pouco da história da capoeira e de sua história na capoeira em Pernambuco e disse que o mestre dele chama-se Mestre Sapo, o que as crianças acharam muito engraçado.(2) Quando terminamos o assunto eu disse que havia trazido duas coisas para elas verem, uma era o mapa do Brasil e outra era um livro que contava histórias de amor da etnia indígena Munduruku. Perguntei se eles sabiam em qual Estado do Brasil os índios Munduruku moravam. Eles disseram que não sabiam. Eu perguntei:

- E em qual Estado do Brasil será que tem indígenas? Vocês sabem, já ouviram falar

de algum lugar onde eles moram?

Lucas falou que eles moravam na praia, Daniel falou que achava que era na Bahia. Eu perguntei se eles sabiam se existiam indígenas em São Paulo. Elas disseram que não sabiam. Amanda disse que achava que eles moravam em muitos lugares. Então, eu peguei um livro do Daniel Munduruku, intitulado “Contos Indígenas Brasileiros”, onde ele narra oito contos, de oito etnias indígenas diferentes – Munduruku, Guarani, Nambikwara, Karajá, Terena, Kaingang, Tukano e Taulipang – para as quais apresenta antes de cada história um pequeno mapa do Brasil com o desenho da região onde se encontra cada um desses povos.

Convidei a todas e todos para folhearem o livro comigo, no centro de nossa roda e disse que ali eles iriam descobrir em qual lugar do Brasil estavam os índios Munduruku. No entanto, o desenho do mapa no livro apresenta a região a que se refere apenas com um preenchimento de cores mais fortes, sem indicar o nome do Estado ou região. Ao verem os mapas do livro, as crianças ficaram na dúvida sobre os nomes dos Estados destacados ali. Então, peguei o mapa feito de borracha, que tem os Estados brasileiros recortados, com suas respectivas siglas inscritas, formando um quebra-cabeça. (3) Com o mapa quebra-cabeça espalhado no chão fomos tentando achar os Estados indicados no livro. Lucas, Amanda e Bia tomaram conta da atividade, mas Bia era sempre mais rápida e não deixava espaço para a participação das outras pessoas. Daniel não chegou muito perto da brincadeira, manteve-se sentado um pouco mais afastado e sem interagir conosco. IsaRose também ficou um pouco longe até que eu percebi que elas estavam sem espaço para brincar e pedi para pensarmos em alguma forma de todas as pessoas participarem. Lucas disse:

- Podemos ir pegando as peças e tentando colocar, um de cada vez. Um de cada vez.

Eu disse que poderíamos tentar. As crianças foram se organizando para que uma pessoa de cada vez pegasse as peças e inicialmente a dinâmica funcionou, mas depois de duas rodadas algumas crianças tentavam passar na frente da outra para preencher o quebra-cabeça. Nesses momentos eu intervinha lembrando ao grupo que era preciso respeitar a vez das pessoas para que todas e todos pudessem participar. (4)

Eu pedi para Bia ter um pouco mais de calma e paciência porque todas as vezes ela dizia:

– Eu sei onde encaixa essa peça, me deixa colocar.

Eu disse a ela que precisava deixar um tempo maior para quem não sabia poder descobrir e que algumas pessoas demoravam mais e outras, como ela, demoravam menos para identificar os Estados e os encaixes da brincadeira. Ela disse:

- Tá bom, eu vou tentar, mas eles são muito lentos.

Bia realmente conseguiu controlar a ansiedade e deixar as demais pessoas brincarem também. Assim que terminamos de montar o mapa, identificamos que os índios Munduruku moram na região norte do país, nos Estados do Pará, Mato Grosso e Amazonas.(5) Perguntei se eles queriam ler o livro que contava as histórias das diferentes etnias indígenas espalhadas pelo Brasil. Todas disseram que sim, então perguntei como poderíamos fazer a leitura do livro, se leríamos trechos, se apenas uma pessoa faria a leitura ou se dividiríamos. Lucas e Daniel disseram quase ao mesmo tempo:

- Eu quero ler!

Ambos sugeriram que cada pessoa fizesse a leitura de um trecho e se ofereceram para começar a leitura, os dois começaram a discutir para decidir quem deveria começar. Mostrei dois livros para a turma o que já havíamos folheado “Contos Indígenas Brasileiros” e outro intitulado “A Primeira Estrela que vejo é a Estrela do meu Desejo e Outras Histórias Indígenas de Amor” e pedi para que escolhessem. Todas as crianças escolheram o segundo

livro que abrimos, lemos os títulos das histórias e elas escolheram a história “A estrela das águas” para ler. (6)

Daniel começou a leitura. Sua leitura ainda não é muito fluente, por isso é um pouco lenta, apresenta muitas pausas e retomadas das frases, o que após alguns minutos começou a incomodar as demais pessoas que começaram a manifestar que não estavam entendendo a história. Então eu pedi para que a gente parasse em cada pequeno parágrafo lido para tentar compreender a história e cada pessoa podia comentar o que entendeu. Fizemos isso por duas vezes, mas a turma continuou demonstrando impaciência diante do tempo que levamos para conhecer apenas um pedacinho do texto, e diziam:

- Tá chato! Não tô entendendo nada.

Então Lucas pediu para ler um pouco e todas as crianças concordaram. A mesma situação ocorreu, embora Lucas tivesse um pouco mais de segurança na leitura. As crianças não tiveram paciência para escutar a leitura e Bia fez a sugestão de que cada uma pudesse levar o livro para ler. Eu perguntei o que a turma achava e disseram que era uma boa ideia. Então eu disse que seria legal se elas chamassem as mães, pais, avós, avôs ou irmãs e irmãos para lerem juntos e que depois podiam contar para nós a história que tinha lido. Elas aceitaram a ideia, Daniel levou um livro e Amanda e Lucas levaram o outro, combinamos que trariam o livro no próximo encontro para emprestar para outra pessoa. Lucas se levantou e disse:

- Vamos tocar?

Todas as crianças levantaram, Guga sugeriu para a turma que fizéssemos a dança chamada Coco de Trupé e explicou que também é um Samba de Coco que tem a influência dos povos indígenas e dos povos negros na região de Pernambuco. Então explicou que o trupé é o movimento da batida ritmada os pés no chão, que faz um barulho se unindo à música e é a própria dança. Eu disse para as crianças que essa batida dos pés no chão era muito usada para bater a terra e transformar o chão das casas que não tinham piso, o que chamamos de chão de terra batida.

Guga ensinou às crianças a batida dos pés no chão e todas foram repetindo. Cantamos a música da Massera que Guga também nos ensinou e aos poucos fomos todas imitando seus passos. Quando já estávamos todas cantando e dançando Guga nos ensinou a virar para o lado, durante a dança na roda, dirigindo-se a quem estivesse ao nosso lado e simular uma umbigada, ou seja, fingir que íamos bater os umbigos. Na roda, quem começa umbigando, ou seja, simulando a batida de umbigo com umbigo, é apenas um par, depois uma das pessoas desse par começa a umbigar com quem começou com ela e alternadamente com a/o colega de seu outro lado e assim sucessivamente até toda a roda estar fazendo esse movimento, hora umbigando com a/o colega da direita, hora da esquerda. Dançamos bastante tempo nessa roda, as crianças riam muito e se empenharam bastante para a dança dar certo dependendo muita atenção aos passos.

Ao final da dança Guga contou para as crianças que esse movimento faz parte do que se chama Samba de Umbigada, ou Coco de Umbigada. As crianças acharam o nome engraçado e riram repetindo: - Umbigada? Eu disse para elas que sim e que muitas danças dos nossos antepassados africanos usam esse movimento da umbigada para dançar e brincar entre eles, em várias danças diferentes. Ficamos por mais alguns minutos brincando e dançando, com a umbigada e o trupé, as crianças dançavam, riam e cantavam sem parar. Depois nos abraçamos, despedimos e fomos embora.(7)

Observações: Nesse dia as minhas expectativas em relação às atividades da leitura do livro e da dança com o trupé e a umbigada foram ambas contrariadas. Eu esperava que fosse

mais fácil realizarmos a leitura do livro, mas foi difícil fazer a atividade fluir e esperava que as crianças encontrassem dificuldade de realizar o trupé e a umbigada, que fluíram em perfeita harmonia se transformando em uma brincadeira divertida.

A atividade proposta com o mapa também apresentou alguma dificuldade de realização, mas considero ter sido uma importante aprendizagem para mim quanto à estar atenta ao interesse e participação das crianças pois a partir dessa atividade comecei pensar que é preciso estar atenta para considerar e respeitar a possibilidade de alguma criança não se interessar ou não se identificar com alguma atividade, ao mesmo tempo em que preciso garantir-lhe condições de participação, ou seja, devo estar mais atenta para compreender se elas não querem fazer ou se elas não estão encontrando possibilidade de fazer. (8)

Diário de Campo n.ºVI**Data: 16/04 /2012****Participantes: IsaRose, Daniel, Lucas, Amanda, Rodrigo, Inaê, Vanessa, Cláudia e Guga.**

Chegamos à escola mais cedo e fomos conhecer o espaço da horta da escola junto com a IsaRose que já nos aguardava, no caminho para a área da horta Daniel chegou e perguntou onde íamos e ao respondermos ele veio nos acompanhar. Esperei por ele e IsaRose já ia mais a frente com Guga e pediu para brincar no balanço do parque. Fui caminhando um pouco mais atrás com o Daniel que perguntou se podia ficar um pouco no parque também. Eu disse que sim, enquanto nossas/os colegas não chegavam.

Ao descermos a rampa que vai para o parque percebi que ela não apresentava muita segurança ao Daniel, pois era inclinada demais e isso fazia com que ele, ao descer com o apoio de seu andador, atingisse uma velocidade muito grande, ocasionando uma dificuldade para frear ao chegar próximo à curva, ao final de cada lance de rampa, pois o andador tem rodas dianteiras e um apoio de borracha na parte traseira, mas não dispõe de nenhum mecanismo de frenagem. Fui alertando-o para que fosse devagar e perguntei se ele achava difícil descer aquela rampa. Ele disse que achava um pouco, que dava um pouco de medo de cair, mas que ele já estava acostumado.

Ao final da rampa há uma pequena calçada de concreto antes de se iniciar o terreno de areia e terra que antecede o espaço do parque (com brinquedos, balanço, escorregador, etc.). Chegando nessa calçada o Daniel disse que iria engatinhando até o parque e eu pedi que ele fosse com seu andador até onde ele conseguisse para evitar que ele se machucasse no chão. Então, ele conseguiu ir com o apoio do andador até o muro da caixa de areia que comporta os brinquedos do parque e a partir dali foi engatinhando para escolher um brinquedo. Brincaram um pouco no balanço enquanto nos contavam sobre a brincadeira do lobo que aprenderam na aula de Educação Física, pois havíamos perguntado se eles frequentavam aquele espaço do parque, e da horta que fica ao lado, e eles disseram que só quando brincavam da brincadeira do lobo. Perguntamos como era a brincadeira e eles começaram a contar que nessa brincadeira algumas crianças corriam para se esconder do lobo que saía para procurar as crianças.

Depois de alguns minutos subimos a rampa de volta para o pátio para encontrar as/os demais colegas. No caminho fomos conversando com o Daniel. Perguntei para ele o nome de sua mãe e ele disse:

- Eu não tenho mãe.

Eu disse que sabia que a mãe dele havia morrido, mas isso não quer dizer que ela não existia e que ela também tem um nome. Ele pensou um pouco e disse:

- É verdade. - E disse o nome dela.

Chegando ao pátio encontramos as demais crianças, sentamos em uma roda no chão e fomos contando as novidades, IsaRose disse mais uma vez que trouxe seu convite de casamento. Lucas trouxe o violão e tocou um pouco para a gente, sem realizar os acordes, apenas tocando a mão direita nas cordas. Conversamos por alguns minutos sobre o violão do Lucas e ele pediu para cantarmos a música “Arabaiana” (Noite de Santo Antônio), primeiro cantamos para lembrar a letra da música, depois acrescentamos as palmas e o som do violão do Lucas e todas as crianças cantaram bem forte. (1)

Guga sugeriu que fizéssemos um alongamento para preparar nosso corpo para dançar e tocar um pouco. As crianças aceitaram e iniciamos alguns movimentos de alongamento. Lucas e Rodrigo sugeriram alguns movimentos e nós fomos acompanhando o que eles faziam. Vanessa pediu para que eu e Inaê acompanhássemos ao banheiro e, assim que voltamos, ela

reclamou de muitas dores nas costas. Eu sugeri que ela fizesse o alongamento bem lentamente, perguntei se ela podia sair da cadeira de rodas e deitar no chão junto com a turma toda e ela disse que sim que já ia pedir isso para mim, pois quando ela sente essas dores costuma deitar no chão para melhorar. Eu e Inaê auxiliamos a transferência de Vanessa para o chão e continuamos realizando os alongamentos, dessa vez na posição sentada ou deitada. Perguntei para a turma se havia mais algum movimento que alguém quisesse fazer e disseram que não. Ao terminar o alongamento Lucas perguntou:

- Vamos brincar de estátua?

E todas as crianças começaram a pedir o mesmo. Eu disse para a turma:

- Nós podemos brincar, mas quem vai tocar e parar a música pra gente fazer a estátua?

Daniel respondeu:

- O Guga!

Eu disse:

- Guga, você pode tocar pra gente?

Ele respondeu que sim, mas que só ele tocava sempre e sugeri que mais alguém tocasse junto com ele. Eu disse:

- E se todo mundo tocar junto?

Lucas disse:

- Isso!

Eu falei para todo o grupo:

- Então vamos fazer a brincadeira da estátua que toca e dança, certo? Todo mundo tem que dançar e tocar o instrumento, mas acho que temos um problema.

Daniel e Rodrigo perguntaram:

- Qual? O que foi?

E eu expliquei que se todas as pessoas estivessem tocando como íamos conseguir parar de tocar todas juntas para fazer a estátua? Inaê disse:

- É só prestar atenção quando um parar todos param.

Guga sugeriu:

- Vamos fazer um teste, então?

As crianças aceitaram e Guga pediu para cada pessoa pegar seu instrumento e formarmos uma roda. Tocamos um pouco e ao sinal de uma batida mais forte no pandeiro, realizada pelo Guga, todas as crianças paravam de tocar ao mesmo tempo. Fizemos isso três vezes, as crianças acharam muito engraçado e riam sem parar cada vez que paravam de tocar.

Eu disse:

- Vamos lá, então já tá valendo a estátua, mas todo mundo tem que dançar.

Sáímos dançando e tocando pelo pátio externo com os instrumentos nas mãos. Daniel gritou:

- Vamos lá pessoal, todo mundo se mexendo.

Brincamos um pouco e a cada vez que parávamos para fazer a estátua as crianças se divertiam muito fazendo poses inusitadas e competindo para ver qual estátua se mexia por último. Vanessa não quis pegar nenhum instrumento e disse que precisava ficar com as mãos livres para tocar a cadeira de rodas. (2) Eu disse para ela que tudo bem, mas que ela podia cantar e dançar para a brincadeira ficar bem legal. Após a brincadeira fomos beber água e ao voltar perguntei se elas queriam fazer uma roda de Samba de Coco e quiseram.

Cantamos as músicas Noite de Santo Antônio, Areia, Tubarão e Piaba. Inaê, IsaRose, Amanda e eu colocamos as saias de chita e ficamos dançando até que as crianças se cansaram e não lembravam mais nenhuma música para cantar. Perguntei se elas queriam ler um pouco

das histórias indígenas do livro que eu trouxe e elas aceitaram a proposta.

Sentamos no chão para ler as histórias. Lucas e Daniel pediram para ler em voz alta um trecho do livro. Eu disse que podiam ler se todas as pessoas aceitassem, mas que também seria legal eles contarem para a gente a história que já tinham lido, já que ambos haviam levado os livros para casa. Lucas disse que não lembrava a história que tinha lido desse livro, mas que lembrava outra de um índio que foi beber água na beira do rio e de repente escutou a voz de um sapo que disse para ele: - Cuidado, é ai que a onça bebe água! Lucas falou imitando uma voz bem grave e séria e todas as crianças, inclusive ele, riram muito. Ele disse que vai trazer esse livro com a história da onça no próximo encontro. (3)

Perguntei ao Daniel se ele se lembrava da história que havia lido no livro que levou para casa e ele disse que não e que queria ler. Então eu perguntei para a turma o que achavam de lermos alguns trechos do livro e elas aceitaram a proposta. Lucas e Daniel leram pequenos trechos das histórias dos livros do Daniel Munduruku e as crianças foram comentando a história e fazendo perguntas para eles quando não entendiam o que liam. Ao final da leitura sugeri que cantássemos uma música para nos despedirmos e irmos embora. Pegamos os instrumentos e fizemos uma roda cantando a música Sele o Cavalo.

Observações: Nesse dia a brincadeira da estátua foi muito divertida e a cada parada da música eu e o Guga passávamos por todas as estátuas comentando suas poses e mexendo com elas para que dessem risadas. Observei que a Vanessa participou da brincadeira com mais autonomia e não pediu nenhuma vez para que as colegas empurrassem sua cadeira, como costuma fazer.

Durante a leitura do livro Lucas e Daniel ainda apresentaram dificuldade, fazendo uma leitura lenta e com muitas pausas, mas as crianças pareceram mais pacientes com eles que no encontro anterior e ouviram atentamente, interagindo com eles durante a leitura. Acredito que com o tempo, ou seja, com a prática constante da leitura o grupo pode aprender muito, tanto sobre as histórias lidas quanto sobre a própria ação da leitura e da escuta.

Diário de Campo n.º VII

Data: 23/04 /2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Rodrigo, Inaê, Vanessa, Bia, Deca e Cláudia

Hoje ao chegarmos o Rodrigo foi nos receber no carro e logo perguntou onde estava o Gutemberg, enfatizando e imitando o som do sotaque Pernambucano de Guga. Eu brinquei dizendo que ele tinha vindo disfarçado, vestido de mulher e apontei para a Deca. A Deca foi me acompanhar substituindo Guga que precisou visitar outra escola a pedido de uma professora da rede municipal. Rodrigo deu risada e nos ajudou carregar os instrumentos.

Ao chegar à escola, sentamos no chão do pátio externo, formando uma roda e fui perguntando se alguém conhecia a minha amiga. As crianças disseram que não e eu falei que ela era minha amiga e que veio nos visitar. Logo perguntaram onde estava o Guga e eu expliquei que ele tinha ido visitar outra escola. Eu pedi a Deca que se apresentasse e que poderia falar mais para a gente sobre ela. Ela disse que seu nome era Denise e seu apelido Deca. Eu perguntei se eles lembravam que nós já havíamos falado dela, que ela era a companheira do Guga (aquela por quem ele falou que estava apaixonado). As crianças disseram que lembravam e o Daniel disse, dando risadas:

- Ah, eu me lembro desse dia, eu falei pro Guga que era mentira dele.

Pedi às crianças que se apresentassem para Deca e elas foram falando seus nomes e quantos anos tinham. Deca disse que veio para conhecer a turma e perguntou:

- Eu queria saber o que vocês mais gostam de fazer.

Daniel, IsaRose e Rodrigo disseram que era brincar de estátua. Bia disse:

- Eu gosto de tocar tambor e pandeiro, mas pandeiro eu tô aprendendo ainda.

Eu disse:

- A Bia toca muito bem, você vai ver na roda.

Deca perguntou:

- E o que mais vocês gostam de fazer aqui?

Vanessa respondeu: - Eu gosto de bagunçar mesmo.

Riu um pouco e continuou:

- Não, tô brincando eu gosto de dançar, é o que eu mais gosto.

Deca disse:

- Que legal!

Daniel disse:

- Eu gosto mais de tocar.

E eu disse:

- Sério Daniel? Pensei que gostasse mais de cantar porque você canta muito bem e sempre sabe todas as músicas, você é sempre o primeiro a decorar as músicas.

Ele disse:

- Eu não, eu prefiro tocar.

Deca perguntou para Daniel:

- É verdade que você fez uma música?

Ele disse:

- Eu não!

Eu dei risada e disse:

- Daniel, mas você fez uma música aqui, um Samba de Coco que a gente sempre canta, por que fala que não fez?

Ele disse:

- Porque eu tenho vergonha.

Inaê falou:

- Você não precisa ter vergonha porque a gente é tudo amigo.(1)

Eu perguntei para eles sobre os livros que tinham levado para casa e Daniel disse que levou para a aula e que a professora leu na sala de aula para ele e para a turma a história da lua, perguntei se ele podia contar para a gente um pouco da história e ele disse que era a história de uma moça índia que se apaixonou pela lua e que um dia foi morar lá com ela. Pedi para que ele procurasse a história no livro e perguntei se podíamos ler um trecho. As crianças aceitaram. Daniel, Rodrigo e Bia leram pequenos trechos cada um. Bia disse que a história era dos índios Karajás. Perguntei se eles sabiam onde moravam os índios Karajás, disseram que não sabiam então fomos verificar no livro, pois havia em cada história o desenho do mapa do Brasil com o respectivo Estado de cada etnia a que se referia à história, pintado de uma cor mais escura, mas não aparecia o nome do Estado.

Ficamos olhando para o mapa por algum tempo e as crianças ficaram tentando adivinhar o nome do Estado. Então a Bia me perguntou onde estava aquele mapa que tinha todos os Estados que usamos para brincar de montar na outra semana. Eu disse que estava na nossa caixa e que podiam pegar. Rodrigo pegou o mapa e as crianças começaram montar o mapa para poder identificar o Estado dos índios Karajás desenhado no livro. Depois de montado elas ainda não conseguiram identificar e Deca falou que ia dar uma dica para elas e disse:

- Esse Estado é o Estado onde eu nasci e lá a gente costuma comer muito pão de

queijo.

Daniel disse:

- Bahia.

Rodrigo disse:

- África.

Eu disse, apontando para o mapa:

- Não meninos, a Bahia fica aqui no nordeste e a África é um continente, num continente tem vários países e dentro dos países é que tem os Estados.

Deca falou para as crianças que o Estado que estávamos procurando era Minas Gerais e apontou no mapa a sigla MG. (2)

Eu perguntei:

- Vocês acham que os índios Karajás ainda moram aí, ou será que eles existem só na história?

Bia, Rodrigo e IsaRose disseram que sim, que eles ainda existiam. Daniel disse:

- Eles existem sim e eles que estão contando essa história do livro. (3)

Continuamos montando o mapa no chão do pátio e Vanessa preferiu não descer da cadeira de rodas para sentar conosco no chão. Então perguntei para ela de que forma ela poderia nos ajudar montar o mapa e ela disse que ia ficar olhando de cima para ver se estava certo. (4) Inaê e Bia pediram para levar os livros para casa.

Rodrigo perguntou se a gente podia cantar e Daniel pediu para brincarmos de estátua. Perguntei se todas as crianças queriam guardar o mapa e cantar e elas disseram que sim. Levantamo-nos e eu pedi para as crianças lembrarem alguma música e os nossos passos do Samba de Coco para ensinarmos à Deca. Perguntei à Deca se em Minas Gerais tinha Samba de Coco, e ela perguntou para as crianças:

- O que vocês acham, acham que lá tem Samba de Coco?

Eles disseram que não e ela confirmou que não tinha, mas que ela tinha visto o Samba de Coco lá em Pernambuco. Perguntei qual música podíamos cantar e eles já foram cantando o verso da música Noite de Santo Antônio:

- Cioba, arabaiana, cavala, beiju-pirá.

Colocamos as saias, Deca pegou o pandeiro, Bia pegou o tambor, Vanessa, IsaRose e eu pegamos os ganzás, Daniel pediu para ficar em pé em seu andador. Daniel dançou muito nesse momento, mais que nos encontros anteriores. Depois de cantar, deixamos os instrumentos e a Vanessa sugeriu que a Deca tocasse o pandeiro para brincarmos de estátua e disse:

- Já que você veio nos visitar acho que tem que ter o privilégio de sair pelo pátio verificando as estátuas.

Deca aceitou a proposta e começou tocar. Nós saímos cantando e dançando pelo pátio e ao sinal do silenciar do pandeiro paramos para virar estátua. As crianças não queriam parar de brincar e eu sugeri que fizéssemos apenas mais duas vezes para que desse tempo de fazermos uma roda de Samba de Coco e todas as pessoas tocarem um pouco. Ao terminarmos as duas vezes combinadas Daniel começou a reclamar dizendo que queria brincar mais. Eu falei para ele que tínhamos combinado isso e que na hora de combinarmos ele aceitou. Inaê disse:

- É Daniel, você tem que saber cumprir o combinado.

Ele disse:

- Tá bom, vai, tá bom. (5)

Formamos uma roda e o Samba de Coco inicial foi a música Coqueiro solicitada pela IsaRose que também pediu para cantar a música Tatu. Estávamos cantando a música Areia

quando o Sr. Osvaldo passou pelo pátio e perguntou:

- Cadê o tubarão?

Eu perguntei para a turma:

- Alguém viu o tubarão?

Elas deram risada, disseram que não e eu disse que tínhamos que tocar e cantar bem forte porque o Sr. Osvaldo estava querendo dançar com a gente. Então, ele entrou na roda e cantamos a música do Tubarão. O Sr. Osvaldo dançou, bateu palmas e cantou com a gente, depois cantamos Arco-íris e Jabuti e as crianças riam muito ao ver o Sr. Osvaldo dançando, ele estava se divertindo também. Paramos a roda, eu agradei ao Sr. Osvaldo pela participação e disse:

- O senhor dança muito bem, devia vir sambar com a gente mais vezes.

Ele riu e se despediu voltando aos seus afazeres. (6) Terminamos a nossa roda, nos despedimos e fomos embora.

Observações: Fiquei muito contente com o interesse das crianças pelas etnias e histórias indígenas e me lembrei que no início do ano passado elas não sabiam o nome de nenhuma etnia indígena e tampouco conheciam histórias indígenas. Também considerei muito interessante elas terem recorrido ao mapa com o qual estávamos brincando para descobrir onde os indígenas que contavam a história moravam. (7)

Observei que, assim como eu, as crianças ficaram felizes com a participação do Sr. Osvaldo na roda, pois todas elas têm bom relacionamento com ele que sempre passa pelo pátio brincando com elas.

Diário de Campo n.º VIII**Data: 07/05 /2012****Participantes: IsaRose, Daniel, Rodrigo, Inaê, Bia, Lucas, Amanda, Cláudia e Guga.**

Ao chegarmos à escola as crianças estavam nos aguardando no pátio externo da escola. Amanda e Lucas chegaram um pouco depois e se juntaram a nós. Perguntamos como elas estavam e o que tinham de novidade para contar para a turma. IsaRose estava com um telefone celular na mão e o Daniel falou que queria um Iphone. Bia disse que queria um Tablet. Inaê disse que o tio dela tinha um Ipod. Eu perguntei para eles o que eram essas coisas que eles queriam e eles começaram a nos explicar o que significava cada um dos aparelhos eletrônicos e nós íamos fazendo perguntas como:

- Para que serve? Por que você precisa de um desse? O que faria com esse aparelho?

As crianças perguntaram se a gente não tinha nenhum aparelho. Nós dissemos para as crianças que nós não tínhamos e não queríamos ter porque temos computadores em casa e um telefone celular, portanto tudo que os aparelhos fazem nós já conseguíamos fazer nos aparelhos que já tínhamos, não precisando de outros.

Daniel disse:

- Mas o Iphone tira fotos.

Eu disse:

- Mas olha aqui a minha máquina fotográfica, ela já tira fotos.

Elas deram risada e Daniel disse:

- Ah, não é a mesma coisa.

Conversamos mais um pouco sobre a necessidade de termos ou não os aparelhos e sobre o preço de cada um deles. Bia e Inaê chegaram à conclusão de que eram muito caros, mas que elas queriam ter esses aparelhos. (1) Perguntei para elas sobre os livros que levaram e Bia e Inaê disseram que leram em casa, que adoraram as histórias, mas que gostariam de levar mais uma vez. Combinamos que IsaRose e Amanda levariam para casa dessa vez pois elas ainda não tinham levado, e que na próxima troca elas voltariam a pegá-lo.

Guga perguntou se elas sabiam o que era um repertório. Elas começaram tentar adivinhar e falaram muitas coisas: uma árvore, uma roupa, uma música, um instrumento e um trabalho. Eu perguntei se elas nunca tinham escutado essa palavra, elas disseram que não. Guga disse que um repertório era um conjunto de músicas escolhidas para serem tocadas, por exemplo, por um grupo em uma apresentação artística, um show. Ele disse:

- Se a gente escolhe e faz uma lista das músicas que a gente pretende tocar e cantar aqui hoje, a gente tem um repertório. Lucas disse:

- A gente tem um repertório?

Guga respondeu:

- Sim, a gente tem, mas seria legal se a agente colocasse esse repertório no papel, escrevendo uma lista. O que vocês acham?

Bia correu até a bolsa dela, pegou papel e lápis e disse:

- Eu posso escrever!

Daniel disse:

- Não, eu quero escrever!

Ecorreu para buscar papel e lápis em sua bolsa também. Eu disse:

- Todo mundo pode escrever se quiser, pode pegar um papel e cada pessoa vai ter o nosso repertório anotado no caderno.

As demais crianças disseram que não queriam escrever. Guga perguntou:

- E então? Quais são as músicas que vocês acham que devem entrar no nosso repertório?

As crianças começaram a falar o nome de várias músicas, todas ao mesmo tempo. Guga falou:

- Peraí, vamos com calma, vamos falar uma música de cada vez senão Bia e Daniel não conseguem escrever e ninguém se entende.

As crianças foram falando as músicas bem devagar: Coqueiro, Tatu, Areia, Arabaiana e Arco-íris. Bia perguntou:

- Quantas músicas vamos escolher?

Eu disse:

- Não sei, podemos decidir. Quantas músicas vocês acham que poderíamos cantar, por exemplo, se a gente fizesse uma apresentação na escola igual aquela do ano passado?

Daniel disse:

- Umas dez músicas.

Inaê falou:

- Tá louco? É muita música.

Eu perguntei:

- Quantas músicas já temos escritas?

Bia respondeu:

- Tem cinco.

Guga disse:

- O que vocês acham de pensarmos em mais três? Ai ficamos com?

Inaê e Bia responderam:

- Oito.

Lucas e IsaRose concordaram dizendo que estava bom e as demais crianças não responderam nada.

Eu disse:

- Então vamos pensar. Qual música ainda não colocamos ai?

IsaRose falou:

- A da cachoeira.

Eu disse:

- Mas a da cachoeira não é Samba de Coco, é no ritmo do Cacuruá, lembra?

Daniel disse:

- O Jabuti.

Eu disse:

- O Jabuti também é um Cacuriá, mas nós já conseguimos tocar uma vez no ritmo de Samba de Coco, lembram?

Bia disse:

- Vamos colocar.

E todas as crianças concordaram. Eu perguntei:

- Vocês não se lembram de nenhuma outra música que fala de peixes ou de plantas?

Rodrigo disse:

- Tem aquela da bananeira.

Eu perguntei qual era e Amanda respondeu:

- Aquele que a gente vai falando o nome das frutas.

Eu disse que sabia e perguntei se elas lembravam, disse que a música chama Pomar, e continuei:

- E uma música que a gente costuma cantar para ir embora, vocês lembram?

Daniel e Lucas lembraram que era a música Sele o cavalo. Bia disse que já tínhamos oito músicas e Guga pediu a ela para ler o repertório para a gente. Daniel gritou:

- Peraí, eu não terminei de escrever ainda.

Eu disse que não tinha problema, que Daniel podia continuar escrevendo enquanto Bia fazia a leitura. E Bia leu:

- Coqueiro, Tatu, Areia, Arabaiana, Arco-íris, Jabuti, Pomar e Sele o cavalo.

Guga disse:

- Então, vamos tentar tocar o nosso repertório?

As crianças aceitaram e o Daniel desistiu de terminar de escrever o repertório dele.

Dissemos que ele podia terminar que a gente esperava, mas as crianças foram escolhendo seus instrumentos e ele também quis participar, deixando o papel e o lápis de lado. Formamos uma roda e deixamos a folha do repertório, escrita pela Bia no centro da roda. Cantamos todo o repertório escolhido e a roda estava bem animada. Guga convidou as crianças para tocar mais uma vez, elas aceitaram e reiniciamos o repertório. (2) Ao final do repertório Lucas e Daniel pediram para brincar de estátua. Dissemos para as crianças que não havia mais tempo, que estava na hora de ir embora, mas que poderíamos brincar na próxima semana. Realmente achamos que não havia mais tempo, mas a aula acabou mais cedo por engano nosso.

Dirigimo-nos para a saída da escola e ficamos conversando no portão até que cada responsável fosse buscar cada uma das crianças, como eles não chegavam olhamos no relógio da secretaria e só então nos demos conta do engano. Contamos sobre o engano para o Lucas, Amanda, IsaRose e Daniel que estavam aguardando com a gente e pedimos desculpas pelo equívoco pois ainda faltavam quinze minutos para o final da aula. As crianças disseram que estava tudo bem e que a gente podia ficar ali conversando. Sentamos no banco localizado no corredor de entrada da escola e logo as pessoas responsáveis pelas crianças foram chegando para buscá-las. Despedimo-nos com abraços e fomos embora.

Observações: Eu e Guga fomos embora intrigados com o nosso engano sobre o horário de ir embora, pois nós dois juntos não conseguimos perceber o engano. Ambos tivemos a impressão de que o encontro de hoje tinha sido muito longo e a de que havíamos feito muitas atividades com as crianças. Percebemos que o encontro tinha decorrido com muita calma e tranquilidade, pois conseguimos conversar bastante, montar um repertório e tocar o repertório inteiro duas vezes e pensamos que talvez essa tenha sido a causa do nosso engano, pois parecia que tínhamos feito muita coisa para um encontro.

Ficamos muito contentes com o encontro desse dia e Guga disse que achava que a ação de escrever o repertório era um estímulo para as crianças, para elas perceberem quantas músicas elas conhecem, para perceberem como podem organizar uma apresentação. Eu concordei com ele e disse que também achava importante que elas tivessem esses momentos de decidir e organizar algumas situações juntas.

Diário de Campo n.º IX**Data: 14/05/2012****Participantes: IsaRose, Daniel, Lucas, Amanda, Vanessa, Bia, Cláudia e Guga.**

As crianças estavam nos aguardando no pátio interno da escola. Assim que chegamos IsaRose e Amanda vieram nos entregar o livro que haviam levado para casa, IsaRose disse que leu com sua mãe, Amanda disse que não teve tempo de ler e então eu sugeri que ela levasse novamente outro dia. Perguntei para IsaRose se ela podia nos contar algo sobre o que leu no livro e ela disse que não porque tinha vergonha. Eu perguntei se ela gostou das histórias. Ela respondeu que sim. Vanessa e Bia pediram para levar o livro para casa.

O dia estava muito frio, então fizemos um breve aquecimento articular, movimentando cada parte do corpo enquanto conversávamos sobre as novidades da semana. As crianças contaram algumas coisas que fizeram no fim de semana e eu e o Guga também. Daniel pediu para brincar de estátua, eu perguntei se todas as pessoas queriam, disseram que sim, então eu disse que queria propor algumas regras novas para a brincadeira e disse:

- Nós temos que dançar pelo pátio fazendo o passo do Samba de Coco e cantando bem alto até a música parar.

Expliquei que era para lembrarmos da dança e da música e elas aceitaram. Continuei dizendo:

- Não vai valer se jogar no chão e fazer estátua deitada, porque o chão está muito frio e não é nada bom correr o risco de ficar doente.

As crianças aceitaram a proposta e então pedi para aquecermos um pouco lembrando como eram o passo, as palmas e cantando alguma música. Começos batendo palmas e fazendo o passo no ritmo do Samba de Coco. Daniel disse:

- Eu não consigo bater palma e bater o pé ao mesmo tempo.

Eu disse que ele poderia escolher o que fazer e ele disse:

- Igual a Vanessa que não pode bater os pés porque tá sentada na cadeira de rodas.

Nós concordamos com ele, perguntamos à Vanessa se ela queria bater palmas e ela disse que sim. Daniel disse que ia bater um pouco os pés segurando no andador e depois ia bater palmas. (1) Fizemos três blocos de palmas e passos, iniciando e finalizando juntos ao comando do Guga que contava de um a quatro para marcar a hora de parar. Vanessa pediu ao Guga para cantar uma música e ela começou cantar a música Tatu ao que todo o grupo seguiu acompanhando-a.

IsaRose pediu para pegar as saias. Daniel quis vestir a saia também e perguntou ao Lucas se ele queria, Lucas disse que não porque ele não era menina, e saia era coisa de menina. Eu disse para o Lucas que aqui onde a gente mora, no Brasil é assim mesmo, mas que existem outros países onde homens também usam saias e vestidos, como na África. Perguntei se lembravam que o Guga já havia falado isso antes, disseram que sim, Lucas não respondeu. Daniel não comentou mais nada, vestiu e continuou brincando com a saia. (2)

Fizemos a brincadeira da estátua e depois da primeira rodada Guga sugeriu que cada estátua vencedora (a que não se mexia) fosse responsável por verificar as demais estátuas. Todas as crianças fizeram esse papel ao menos uma vez. Cantamos a música Noite de Santo Antônio. Ao terminar a brincadeira eu sugeri que pegássemos os instrumentos para fazer uma brincadeira que eu achava que o Guga não conhecia e nós poderíamos ensinar para ele. Sentamos em círculo no chão e expliquei que cada pessoa deveria inventar um som com o instrumento que tinha escolhido, com palmas ou qualquer outro som que quisesse inventar e depois o grupo todo deveria imitar, reproduzindo o mesmo som. As crianças gostaram da ideia e fizemos uma rodada da brincadeira onde todas participaram com muita atenção, ao final elas pediram para repetir mais uma rodada, eu falei que essa rodada agora tinha que ser

bem difícil e que cada pessoa podia incrementar o seu som com dois ou mais movimentos diferentes. Elas aceitaram e cada uma inventou uma sequência de som. (3)

Ao final da rodada sugeri que fizéssemos mais uma vez, mas que dessa vez o som inventado fosse seguido de uma caretaque depois tínhamos que imitar. Assim fizemos. Depois da rodada, perguntei como poderíamos brincar mais e se alguém tinha alguma idéia. Bia sugeriu que fizéssemos um som e a pessoa seguinte teria que repetir o som e criar outro e assim sucessivamente. Daniel sugeriu que alguém saísse da roda e escondesse o rosto enquanto alguém na rodacaria um instrumento e quem saiu deveria voltar e adivinhar quem havia tocado e qual instrumento era (como fizemos uma vez no ano passado com os olhos vendados). Vanessa sugeriu a brincadeira onde cada toque diferente do tambor significaria um gesto e todas as pessoas tinham que responder ao som com o gesto combinado sem errar. Lucas sugeriu a brincadeira da estátua mais uma vez. (4)Eu disse que eram brincadeiras muito legais, mas eram muitas brincadeiras para apenas um encontro, então perguntei como íamos fazer para escolher a brincadeira. Bia sugeriu que votássemos e eu pedi que ela explicasse como fazer isso. Ela disse que ia citar a brincadeira e quem quisesse aquela brincadeira deveria levantar a mão, depois a brincadeira mais votada seria a escolhida. Perguntei se todas as crianças concordavam com esse jeito de decidir ou se alguém tinha alguma outra idéia e elas disseram que queriam votar. Votamos e a maioria do grupo escolheu a brincadeira do Daniel. (5) Começamos a brincadeira que foi muito divertida. Sempre que alguém saía para esconder o rosto e adivinhar quem estava tocando o grupo se articulava decidindo quem deveria tocar, qual seria o instrumento e com o passar do tempo foram criando estratégias como mudar de lugar para dificultar que a pessoa adivinhasse.

A mãe da IsaRose e a mãe da Amanda e do Lucas chegaram para buscar as crianças e IsaRose convidou-as para participar da brincadeira. Nesse momento eu estava acompanhando Vanessa no banheiro e apenas ouvi o convite de IsaRose e o incentivo de Guga para que elas brincassem também. Eu e Vanessa voltamos ao grupo e brincamos mais um pouco junto com as mães das crianças. Bia levou o pandeiro para casa novamente para treinar o toque do Samba de Coco. Despedimo-nos com abraços e fomos embora.

Observações: Nesse dia observei que as crianças lembraram algumas brincadeiras que já havíamos vivenciado no ano passado e me surpreendi com o diálogo que estabeleceram tanto para ouvir as propostas das/os colegas quanto para decidir qual brincadeira faríamos. Durante a realização da brincadeira de repetir os sons criados por cada uma, elas se mantiveram muito atentas e envolvidas e a cada rodada era possível observar que o grupo apoiava quem não conseguia repetir o som e pediam para repetir até que o grupo todo conseguisse reproduzir o som junto. Quando uma das repetições estava muito difícil, ao conseguirmos fazê-lo havia sempre uma vibração coletiva e palmas para comemorar o acerto. (6)

Considero que a participação das mães no final da brincadeira também foi muito positiva, pois todas as crianças pareceram muito empenhadas para ensiná-las sobre a brincadeira e se divertiram muito ao verem as mães tentando acertar o nome dos instrumentos que também ensinaram às mães. (7)

Diário de Campo n.º X

Data: 21/05 /2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Bia, Maria Joaquina, Deca e Cláudia (algumas crianças que aguardavam seus pais)

Nesse dia Deca se ofereceu para me acompanhar na escola, pois Guga viajou para Pernambuco. Chegamos à escola um pouco mais cedo que o habitual e estava acontecendo uma reunião de pais e professoras/es. Encontramos a Elena, mãe da Maria Joaquina na entrada da escola que perguntou se já havíamos voltado para os encontros de dança e dissemos que sim. Ela disse que não estava sabendo e por isso ainda não havia levado a filha, Maria Joaquina estava com ela, nos abraçou e disse que estava com saudades. Eu disse o mesmo para ela. Elena perguntou a ela se ela queria ficar para a dança, ela disse que sim, despediu-se da mãe e nos acompanhou até o pátio.

Chegamos ao pátio onde já estavam a IsaRose, Daniel e Bia brincando de pular corda com outras crianças que não conhecíamos. Ficamos conversando com elas e havia um movimento grande de crianças e adultos (pais e mães) atravessando o pátio. Fizemos uma roda de conversa no pátio interno e convidamos as crianças que estavam brincando com a corda. Apenas uma delas se aproximou e disse que era colega de classe da Bia e esperava a mãe que estava na reunião, disse que seu nome é Kely e eu pedi para que a gente se apresentasse para ela também. Perguntei se ela sabia por que e para que estávamos reunidos ali e ela disse que mais ou menos, que achava que era para dançar as danças que ela viu na nossa apresentação uma vez na quadra da escola, depois perguntei se alguém poderia explicar para Kely o que fazíamos e quais eram as danças. Daniel disse que poderia falar e explicou que dançávamos e tocávamos o ritmo do Coco, uma dança lá de Pernambuco. Perguntei se ela queria participar da roda com a gente e ela disse que sim. Então perguntei se alguém poderia mostrar para ela qual era o ritmo do Samba de Coco, batido na palma da mão, Bia disse que podia fazer comigo. Fizemos as palmas e o movimento da dança com os pés durante um tempo. (1)

Maria Joaquina pediu para cantar uma coisa que ela tinha inventado, todos concordaram e ela cantou uma música que dizia:

- Eu gosto muito da minha mamãe, minha mamãe é muito querida, dou para ela todo meu carinho, eu te adoro, Elena.

Daniel perguntou se podíamos brincar de estátua. Eu disse que sim se todas as pessoas quisessem e o grupo disse que sim. Bia disse que estava cansada de brincar porque sempre ganhava nessa brincadeira, mas que queria brincar. Eu falei que para brincarmos eu gostaria de propor uma regra que era que as estátuas não podiam se jogar no chão ou ficar deitadas, elas aceitaram. Perguntei se eles sabiam por que eu estava propondo isso. Bia disse que era não sujar a roupa. Daniel disse que era para não nos machucarmos e Bia disse também que era para não ficarmos doentes porque o chão estava muito frio (o dia estava bem frio). Eu confirmei que era por todas essas situações. (2)

Perguntei se eles podiam cantar comigo uma música para fazer a brincadeira, Kely disse não sabia, então perguntei se alguém podia ensinar uma música para ela, as crianças ficaram um pouco envergonhadas e disseram que não lembravam nenhuma música. Então eu disse que ia propor uma música, pedi para que me ajudassem cantar e comecei cantar Arco-íris. Todo o grupo começou cantar comigo, peguei o pandeiro e começamos a brincadeira. Logo depois se aproximaram mais duas crianças, um menino e uma menina, perguntei se elas queriam brincar conosco e elas entraram na brincadeira.

Na segunda rodada da brincadeira outras cinco crianças (meninas) que estavam no

corredor que liga o pátio interno, onde estávamos, às salas de aula, esperando suas mães, também chegaram mais perto. Elas deviam ter 7 e 8 anos e sem parar a brincadeira fui tocando o pandeiro perto delas, convidando-as para brincar. Elas entraram na brincadeira também. Eu fui pedindo para as estátuas que se mexiam irem me ajudando a observar se outras estátuas se mexiam também. Depois de umas cinco rodadas convidei as crianças para se aproximarem de mim e da nossa caixa, na qual guardamos os instrumentos e saias. Pedi para que cada uma escolhesse um instrumento, elas foram escolhendo até que começamos tocar todos juntos. Cada criança ficou por um tempo experimentando seu instrumento e os sons até que eu falei bem alto a contagem de um a quatro e paramos de tocar juntos. Nesse momento eu expliquei que tínhamos que parar assim juntos para a brincadeira da estátua funcionar.

Chamei a turma para formar uma roda com os instrumentos. Pedi à Bia que ensinasse Kely fazer a batida do tambor e Kely foi um pouco resistente em ouvir as explicações de Bia. Enquanto eu conversava com as crianças que estavam com ganzás escutei Kely dizer a Bia que ela já sabia tocar e não ouviu o que Bia tinha a dizer. Bia ficou um pouco contrariada e voltou para seu lugar na roda. (3) Pedi às crianças que estavam com os ganzás que ouvissem o ritmo do instrumento, fiz o som com meu ganzá e reproduzi com um som feito com a boca (tacatata-tacatata, tacatata-tacatata...) e todas começaram a tocar.

Pedi para Bia que fizesse o som do tambor com as palmas das mãos para Kely acompanhar, ela fez com cara de contrariada e pedi a Kely que tentasse acompanhar o som das palmas da Bia. Puxei a música Areia e as crianças mais novas foram respondendo o coro imitando as demais que já conheciam a música. Cantamos essa música e as mães começaram aparecer uma a uma na porta para chamar as crianças para ir embora. Despedimo-nos delas e assim que as crianças foram embora, perguntei à Bia por que ela estava brava, ela disse que era porque sua colega era muito mal-educada. Eu disse que percebi que ela tinha ficado irritada e perguntei por que, ela explicou que era porque sua amiga não deixou que ela a ensinasse e que como ela sabe tocar achou chato ter que ouvir a colega tocar errado sem nem deixá-la explicar como era. Bia disse ainda que estava chateada porque a colega sempre fala que não gosta dessas músicas que cantamos porque é uma bobeira. Bia disse que não achava isso. Perguntei a ela o que estava a deixando irritada, se era a colega falar mal da música que ela gosta ou era o fato dela não ter deixado ensinar a música. Bia disse que as duas coisas. Eu disse que as pessoas nem sempre gostam da mesma coisa, que não é porque a gente acha legal que outras pessoas também vão achar. Daniel e Bia concordaram e Bia disse que não se importava com isso, mas ficava irritada quando uma pessoa era mal educada. Perguntei o que era ser uma pessoa mal educada, Bia disse que era xingar os outros, responder para a professora, não ouvir o que as pessoas falam, não respeitar o que as pessoas querem fazer e o que gostam, como nossa música. Daniel concordou e disse que, para ele, é falta de educação quando as pessoas te xingam, te ofendem, e quando roubam as coisas dos outros. Daniel disse que tem um amigo que uma vez acusou-o de roubar os lápis dele e que ele nunca roubou nada de ninguém, por isso ele deu um chute no amigo e também que a sua avó disse que é falta de educação quando não respeitamos os mais velhos. Bia disse que na sua sala de aula as pessoas também roubam as coisas dos outros. Perguntei para a IsaRose o que ela achava e ela não quis responder, ficou envergonhada para falar e a Bia perguntou se podia dar uma ideia do que falar para ela. Bia sussurrou no ouvido de IsaRose mas ela não quis falar alto. Perguntei para Deca o que ela achava que era ser uma pessoa mal-educada, ela falou que achava falta de educação quando a gente invadia o espaço da outra pessoa e não respeitava o direito dela de querer, de fazer ou de ser o que e como ela quiser. Perguntei para o grupo:

- E vocês acham que quando as pessoas são mal educadas com a gente isso quer dizer

que a gente também pode ser mal educada com elas?

As crianças disseram que sim, ficamos alguns segundos em silêncio e depois elas disseram que não. Daniel ficou na dúvida, coçou a cabeça e disse que agora não sabia responder. Eu perguntei:

- Bater em uma pessoa não é uma atitude de violência que também ofende as pessoas?

Permanecemos em silêncio e todas as pessoas se olhavam na roda.

Perguntei ainda:

- O que será que podemos fazer quando uma pessoa nos ofende ou nos desrespeita sem a gente ter que fazer a mesma coisa? Tem outro jeito?

A Bia disse que sim, e completou:

- Nessa hora temos que tomar uma atitude e dizer para a pessoa que não gostamos daquilo e que ela não deve nunca mais fazer isso.(4)

Nesse momento Daniel veio até perto de mim e perguntou se ele podia contar uma coisa no meu ouvido que nunca tinha contado para ninguém e que era um segredo. Todas as pessoas ficaram observando e eu perguntei se ele não podia me contar isso depois, ao final da aula porque teríamos que parar nossa conversa e as colegas estavam esperando por nós e também ficando curiosas, ele disse que tudo bem e voltou para seu lugar. Daniel falou para o grupo que o amigo dele ofendeu-ode outros jeitos também, e disse:

- Ele veio com boiolicice e viadagem para cima de mim.

Eu pedi para ele explicar melhor o que era boiolicice e ele respondeu que era coisa de bicha, de veado e que o amigo tentou beijá-lo na boca então ele perguntou se ele era veado e o amigo disse que sim, ele disse o amigo que ele não era e que não gostava dessa brincadeira, que era para ele não fazer mais. Bia interrompeu perguntando:

- Era isso que você queria contar pra professora em segredo?

Ele disse:

- Não, eu não tô nem aí para isso.

Daniel disse que o amigo não parou com a brincadeira e então na hora do recreio ele foi e deu um chute bem no saco do garoto. Eu perguntei para eles o que significa ser bicha, boiola ou veado. Daniel respondeu que era a mesma coisa que homem gostar de homem e mulher gostar de mulher. Bia disse que mulher que gosta de mulher chama sapatão, não bicha. Perguntei se um homem não pode escolher gostar de quem ele quiser? Eles disseram que sim. Perguntei se uma mulher não pode escolher gostar de quem ela quiser? Eles disseram que sim. A Bia rapidamente aumentou o volume da voz e fez um longo discurso sobre isso, defendendo o direito das pessoas serem homossexuais. Ao terminar ficamos em silêncio por alguns segundos, eu e Deca nos olhamos surpresas com a fundamentação e a seriedade do discurso de Bia. Eu sorri para Bia e disse que eu também acreditava no que ela estava falando, que devemos respeitar todas as pessoas e que era importante perceber que as pessoas são diferentes em seus gostos e suas escolhas, seja quando vão escolher a pessoa que querem namorar e casar, seja quando escolhem gostar ou não das músicas que a gente gosta. Eu disse ainda:

- Quero pedir para vocês pensarem um pouco sobre ofender e bater nas pessoas, pois se a gente não gosta que façam com a gente por que faríamos isso com alguém?

Perguntei se mais alguém queria falar algo sobre esse assunto e elas disseram que não. (5)Eu disse:

- Tenho então uma proposta para fazer, quero saber se vocês querem fazer uma apresentação da nossa dança na festa junina da escola.

As crianças presentes disseram que sim, então perguntei quais músicas cantaríamos. Elas disseram que precisavam ser músicas de festajunina. Eu perguntei se a gente conhecia

algum Samba de Coco que falava de festa junina, disseram que não. Eu disse que na região nordeste do Brasil o Samba de Coco é cantado e dançado nas festas juninas. E perguntei o que se comemora nas festas juninas. Elas disseram que se comemoram a fogueira e os santos como São João. Eu perguntei se eles não se lembravam de alguma música que fala de Santo Antônio e, lembrando imediatamente, começaram cantar:

- Foi na noite de Santo Antônio...

Perguntei se esse era um santo comemorado na festa junina e disseram que sim. Então Bia falou:

- Já temos uma música para o repertório. (6)

Daniel falou que tínhamos que cantar a música da fogueira e eu perguntei qual eramúsica da fogueira. Todos pensaram por alguns segundos e disseram que não tinha música que falava de fogueira, começamos rir. Bia disse:

- Então vamos fazer uma!

E todos concordaram com ela. Daniel disse que sabia uma palavra que rimava com fogueira, IsaRose também disse que sabia. Então Bia pediu para esperarem um pouco porque ela ia pegar caderno e caneta para anotar as rimas. Eu e Deca ficamos apenas observando. Ela voltou para a roda e sugeriu ao grupo que fossem falando todas as palavras que rimavam com fogueira e foi escrevendo o que sugeriam: braseira, brasileira, cachoeira, mangueira, festeira, beijoqueira, palmeira, aroeira, laranjeira... Em alguns momentos surgiam algumas palavras que os deixavam em dúvida se rimavam ou não. Eu e Deca tentamos interferir o menos possível nas sugestões de palavras e na resolução das dúvidas sobre as rimas. Depois de fazer uma lista de palavras que rimavam com fogueira as crianças começaram a construção dos versos. Sempre que alguma das crianças sugeria um verso as outras diziam se achavam bom e caso não gostassem iam sugerindo mudanças nas frases e palavras. As crianças criaram três estrofes e um refrão para a música que intitularam Na noite de São João (descrita ao final dos diários). Combinamos que Bia guardaria a letra da música para tentarmos cantar junto com o toque dos instrumentos no nosso próximo encontro.(7) Maria Joaquina ficou o tempo todo andando de um lado para o outro e eu a chamei para a atividade várias vezes, ela me disse que não estava achando aquela atividade interessante e que queria fazer outra coisa.

IsaRose disse que não sabia ajudar as/os colegas. Eu perguntei se elas queriam fazer um desenho sobre a festa junina para ajudar o grupo a se inspirar para fazer a música, IsaRose aceitou a proposta mas Maria Joaquina não se interessou e pediu para brincar com o mapa (quebra-cabeça). Abraçamo-nos ao final do encontro, despedimo-nos e fomos embora.

Observações:Considereei esse encontro muito importante porque me possibilitou muitas reflexões e aprendizagens com as crianças, especialmente por dois motivos. Primeiro porque conversamos sobre situações muito importantes como respeitar e ser respeitada/o no convívio com nossos semelhantes, cuja conversa tomou vários rumos, inclusive sobre sexualidade.

Outro motivo que me leva a destacar esse encontro foi a iniciativa do grupo de fazer uma música, pois no exato momento em que uma das crianças (Bia) falou: - Então vamos fazer uma música! Eu me lembrei do dia em que elas olhavam para mim e diziam: - A gente não sabe cantar! Além disso, esse momento ocorreu de forma muito espontânea e todo o processo de construção da música foi guiado por elas mesmas, as crianças tomaram a frente da atividade e fazer uma música parecia-lhes algo corriqueiro.(8)

Diário de Campo n.º XI**Data: 28/05/2012****Participantes: IsaRose, Daniel, Lucas, Amanda, Vanessa, Bia, Maria Joaquina e Cláudia**

Encontrei as crianças no pátio interno da escola e elas estavam sentadas folheando o livro do Daniel Munduruku que Bia havia levado para casa. Sentei com elas no chão e começamos a conversar. Elas perguntaram pelo Guga e eu disse que ele ainda estava em Pernambuco trabalhando, mas que ele vai voltar logo. Perguntei como tinham passado o fim de semana e disseram que tinha sido tudo bem e não tinham nenhuma novidade para contar. Bia avisou que tinha esquecido a letra da música que fizemos dentro de um caderno que deixou em casa.

Perguntei para Bia o que tinha achado do livro e ela disse que leu uma história tão linda que queria morar com ele. Eu perguntei:

- Com ele quem?

Ela respondeu:

- Com esse livro, eu quero morar com esse livro, ele é lindo!

Demos risadas e eu pedi para ela contar um pouco da história para a turma. Ela contou a história que dá nome ao livro, chamada “A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo”. Ela disse que é uma história de amor muito linda e que todo mundo deveria ler.

Com exceção da Maria Joaquina que não parava de andar de um lado para ou outro e dançar, aproximando-se eventualmente da roda e sentando apenas por alguns segundos, as demais crianças pareciam estar um pouco cansadas ou desanimadas. Tive essa impressão e perguntei para elas se estavam cansadas. IsaRose disse que estava muito cansada. Bia respondeu:

- Eu também, tô aqui na escola sei lá desde que horas.

Daniel falou:

- Eu não vejo a hora de chegar em casa e assistir o Carrossel.

Lucas disse:

- Eu não, não tô cansado, eu quero tocar.

Amanda apenas sorriu e balançou a cabeça fazendo sinal de não. Então eu chamei todas as crianças para formarmos uma roda mais no centro do pátio, pois estávamos encostadas na parede e falei que íamos fazer um exercício para acordar. IsaRose reclamou dando risadas:

- Ah, não!

Eu disse:

- Vai ser gostoso, você vai ver!

Então ficamos em pé, formando um círculo e pedi para que as crianças fizessem de conta que estavam dormindo, mas dormindo em pé. Todas elas deram risadas e semicerraram os olhos fingindo dormir. Pedi para elas pensarem que agora iriam acordar e começar a fazer os primeiros movimentos que fazem ao acordar todos os dias. Daniel riu e disse que o primeiro movimento que fazia era abrir o olho. E todas riram. Algumas crianças foram espreguiçando e outras fingiam que bocejavam. Eu perguntei se todas tinham acordado, elas responderam que sim e eu disse:

- Agora uma pessoa de cada vez vai mostrar um movimento que faz depois que já acordou e não pode falar o que é. Nós temos que adivinhar, certo?

As crianças aceitaram o desafio da brincadeira e uma de cada vez, cada uma foi realizando a mímica de um gesto enquanto o grupo tentava adivinhar o que era, e foram os

mais diversos movimentos que representavam, por exemplo, escovar os dentes, pentear os cabelos, comer, vestir uma roupa. Ao final, quando todas nós já havíamos realizado um movimento eu perguntei:

- Agora que já acordamos, escovamos os dentes e penteamos os cabelos, vamos tocar um pouco de tambor?

Elas responderam em coro que sim. Eu peguei um tambor e disse que queria propor outra brincadeira e expliquei para elas que a brincadeira tinha que ser realizada em duplas a seguinte maneira:

- Cada pessoa que pegar o tambor na mão vai tocar um ritmo que vai inventar na hora e vai olhar para o seu par que vai inventar uma dança para esse ritmo. O que acham?

Elas começaram a rir e Daniel falou que achava que era difícil, mas que ele ia tentar. Vanessa só deu risada e balançando as duas mãos para o alto disse:

- Ai meu Deus, olha só o que você me inventa.

Eu dei risada com elas, perguntei se tinham entendido e se queriam que eu desse um exemplo. Elas disseram que queriam um exemplo, então eu chamei Maria Joaquina, expliquei que nós seríamos uma dupla e pedi para que ela tocasse um ritmo bem diferente no tambor para que eu pudesse inventar uma dança. Ela tocou e eu dancei, as crianças deram risada e começaram a pedir o tambor, gritando que queriam ser os primeiros a pegar o tambor.

Cada uma das crianças pegou o tambor uma vez, inventou um toque e sua parceria inventou uma dança. Durante a brincadeira chegaram três meninas, que aguardavam suas mães saírem da reunião com as professoras, ficaram olhando da porta do pátio e nós as convidamos para entrar na roda. Perguntei seus nomes, elas disseram e o Daniel pediu para que cada um de nós falasse os nossos nomes para elas. Apresentamos-nos e logo em seguida pegamos os outros instrumentos para fazer a roda de Samba de Coco.

Cantamos algumas músicas do nosso repertório que as crianças foram tentando lembrar porque a Bia perdeu o papel onde tinha anotado o repertório. Enquanto cantávamos e dançávamos as crianças do grupo foram ensinando as crianças que tinham acabado de chegar, foram mostrando as palmas e os passos da dança tranquilamente enquanto dançavam na roda, por vezes cantavam olhando para elas para que elas entendessem as palavras pronunciadas na canção. (1)

Lucas estava dançando muito nesse dia, por duas vezes eu o convidei para entrar na roda dançando comigo e ele aceitou. IsaRose e Maria Joaquina também entraram juntas na roda para dançar algumas vezes. A cada música nova que cantávamos íamos trocando os instrumentos de mãos, passando para quem estivesse ao lado. Depois de cantar algumas músicas fomos beber água e na volta Lucas sugeriu que a gente inventasse um gesto para cada som diferente do tambor, por exemplo, uma batida no tambor significaria ter que mostrar a língua, duas batidas no tambor indicaria ter que levantar o braço e assim sucessivamente. Sentamos em roda no chão e brincamos um pouco, depois repetimos a brincadeira em pé para poder ampliar as possibilidades de movimentos. (2) Eu agradei a presença das crianças que passaram para nos conhecer, nos despedimos com abraços e fomos embora.

Observações: Nesse dia fiquei pensando sobre quão cansativo deveria ser para as crianças ficarem na escola depois do horário de aula para o nosso encontro de dança, ainda que nossos encontros sejam divertidos. Estranhei quando me dei conta de que nunca havia pensado nisso e como todas as segundas-feiras, até agora, saí da escola muito feliz com as aprendizagens compartilhadas e particularmente por ter observado as crianças ensinando outras crianças de maneira espontânea na roda, sem nenhuma intervenção minha, com olhares e gestos solidários ao dividir o que sabiam.

Ainda, complementando meus momentos de alegria, quando Daniel pediu para nos apresentarmos para as meninas que chegaram observei que ele utilizou a mesma postura que sempre tenho quando recebemos alguém na roda, mas que naquele momento eu havia me esquecido. Considero que de alguma maneira as crianças entenderam e apreenderam os significados de várias atitudes e valores que compartilhamos nos nossos encontros e que fazem parte do contexto da dança, tal qual vivenciamos ali.

Diário de Campo n.º XII

Data: 04/06/2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Vanessa, Bia, Maria Joaquina, Cláudia e Conrado

Nesse dia o amigo Conrado me acompanhou no encontro com as crianças, pois manifestou interesse de ir conhecê-las. Chegamos à escola e as crianças já estavam reunidas no pátio externo. Daniel foi logo brincando e perguntando se o Guga tinha pintado o cabelo (Conrado tem os cabelos loiros e Guga tem os cabelos pretos). Apresentei o Conrado para Daniel, IsaRose e Bia. Vanessa chegou logo depois e antes de nos cumprimentar foi dizendo que tinha uma coisa muito importante para resolver com a gente e disse:

- Eu quero saber se agente é ou não é um grupo?

Ficamos olhando para ela sem saber o que responder e eu pedi que ela explicasse melhor a pergunta. Ela contou que foi conversar com a Fernanda (diretora em exercício) e que a mesma lhe perguntou se nós íamos mesmo fazer uma apresentação na festa junina da escola e ela respondeu que não sabia, que tinha que perguntar para mim. Disse que a Fernanda perguntou para ela por que ela tinha que perguntar para mim se nós éramos um grupo. E também perguntou se nós éramos ou não um grupo. Então, por isso ela estava fazendo essa pergunta para a gente. Todas as crianças ficaram me olhando esperando que eu respondesse para a Vanessa. Eu disse que não sabia e perguntei o que a turma achava. Daniel foi o primeiro a dizer:

- Claro que nós somos um grupo!

Bia disse que também achava isso e eu perguntei:

- Por que vocês acham que somos um grupo?

Daniel disse que era porque fazíamos e decidíamos tudo juntos, disse que se cada um fizesse o que quisesse, cada um no seu canto não seríamos um grupo. Todas foram concordando com ele. Então, eu perguntei se éramos um grupo e todas as crianças disseram que sim. (1) Eu disse para Vanessa que então já sabíamos a resposta e que nós somos um grupo. Ela perguntou se íamos participar da festa da escola e eu contei para ela que havíamos conversado sobre isso há duas semanas em um dia que ela não estava, tinha faltado e por isso não estava sabendo, mas que o grupo, ou pelo menos as pessoas que estavam naquele dia disseram que queriam participar. Ela sorriu e disse:

- Oba, então eu também tô nessa!

Apresentei-os, Vanessa e Conrado e Vanessa se juntou a nós na roda para conversar e continuarmos as nossas apresentações. IsaRose abraçou Daniel e disse em tom de brincadeira para o Conrado que ele era seu filho. Conrado disse:

- É seu filho? Que menino bonito e grande!

Demos risada e IsaRose continuou carinhosamente abraçada com Daniel que não parava de rir. Eu falei para a turma que o Conrado era um amigo que estuda comigo na Universidade, que também gosta de Samba de Coco e sabe tocar pandeiro muito bem. Expliquei que um dia eu contei para ele que me encontrava com elas na escola todas as semanas para cantar, dançar e tocar e ele disse que queria vir conhecê-las e também tocar um

pouco. Maria Joaquina sentou na roda com a gente e nesse dia permaneceu atenta a toda a conversa, inclusive participando com suas opiniões.

As crianças perguntaram algumas coisas para o Conrado como, por exemplo, onde ele morava, o que ele estudava na Universidade e se ele conhecia o Samba de Coco. Perguntei para elas o que achavam de fazermos uma brincadeira e depois ensinarmos as músicas que conhecíamos para o Conrado e elas aceitaram a proposta.

Fizemos uma brincadeira onde cada som do tambor representava um movimento que tínhamos que fazer, por exemplo, um toque no tambor dizia que tínhamos que dar um passo para frente, dois toques representavam um passo para trás e vários toques consecutivos significavam que tínhamos que dar uma volta em torno do próprio corpo. Perguntei ao Conrado se ele podia fazer os sons do tambor para que a gente fizesse os movimentos e ele aceitou. Ficamos lado a lado sobre uma das linhas desenhadas no chão pelo piso do pátio, todas de frente para o Conrado que ficou na extremidade do pátio oposta à nossa, tocando o tambor. Brincamos por bastante tempo e cada vez que uma pessoa se enganava na realização do movimento, ela passava para o outro lado do pátio, ao lado do Conrado e continuava fazendo os movimentos ao mesmo tempo em que observava se mais alguém se enganaria. A maioria das crianças não queria parar de brincar, inclusive a Maria Joaquina que participou da atividade com muito envolvimento o tempo todo.

Em um determinado momento eu perguntei para as crianças se podíamos brincar apenas mais duas vezes, pois ainda tínhamos que ensinar as músicas para o Conrado que veio tocar com a gente. Elas aceitaram e quando acabamos fomos beber água e pegar os instrumentos para fazer a roda.

Ao formarmos a roda perguntei qual música poderíamos cantar e as crianças foram lembrando as músicas do nosso repertório e ensinando para o Conrado. Ele tocou pandeiro inicialmente e depois fomos revezando os instrumentos como de costume. Daniel e Maria Joaquina começaram a cantar as músicas bem alto até o momento em que já estavam gritando. Quando a música acabou eu perguntei para elas por que elas estavam gritando. Rindo, elas falaram que não estavam gritando, só estavam cantando bem alto. Eu perguntei para elas o nome de algum cantor que elas gostavam e Daniel disse que gostava do Michel Teló. Eu então perguntei se alguma vez elas já tinham visto esse cantor cantar as músicas assim, tão alto que parecia gritar e eles disseram que não. Eu perguntei se ele cantava alto e elas disseram que sim. Então eu disse que havia uma diferença entre cantar alto e cantar gritando e quando gritamos não estamos cantando, estamos apenas gritando.

Pedi para elas me acompanharem cantando a música Na noite de Santo Antônio bem baixinho, enquanto cantava eu fui abaixando o corpo, flexionando os joelhos e elas me acompanharam. Aos poucos fui aumentando o volume da voz e simultaneamente elevando o corpo até cantar bem alto e ficar nas pontas dos pés. Aumentamos e abaixamos o volume por três vezes e ao final elas estavam se divertindo. Eu disse que podíamos cantar bem alto sem gritar e Daniel e Maria Joaquina disseram que não iam mais gritar. (2)

Cantamos mais um pouco e ao final da roda sentamos no chão para conversar. Vanessa perguntou se podíamos nos encontrar mais de uma vez por semana, porque ela achava que um encontro semanal era pouco para aprendermos cantar e que esse era um momento divertido da escola. Eu expliquei para ela que também gostaria de me encontrar com elas mais vezes, mas que eu não tinha mais nenhum horário para isso, pois tinha que trabalhar em outros lugares também. Perguntei ao Conrado se ele tinha gostado de brincar com a gente e o que ele tinha achado da nossa roda de Samba de Coco. Ele disse que tinha gostado muito de brincar e que achou a nossa roda muito bonita. Disse ainda que todas as pessoas cantavam e tocavam muito bem e agradeceu às crianças por elas terem o recebido tão bem. Ao me

despedir da Maria Joaquina disse para ela que eu estava muito contente por ela ter participado das brincadeiras e da nossa roda o tempo todo e perguntei para ela se tinha gostado também, ela respondeu que sim. Despedimo-nos com abraços e fomos embora.

Observações: Eu e Conrado fomos embora juntos e ele me disse que havia gostado muito das crianças e das atividades que fizemos. Eu disse que também tinha gostado muito da visita dele e pedi para ele me falar mais das impressões que teve. Ele disse que achou muito legal quando as crianças ficaram discutindo sobre o que é ser um grupo e decidindo se eram ou não um grupo. Eu disse que também gostei muito dessa conversa.

Algo que me chamou atenção nesse dia foi o envolvimento da Maria Joaquina em todas as atividades, pois em nenhum momento ela saiu da roda ou de perto do grupo.

Diário de Campo n.º XIII

Data: 11/06/2012

Participantes: - IsaRose, Daniel, Vanessa, Bia, Maria Joaquina, Lucas, Amanda, Cláudia e Guga

Nesse encontro tivemos a presença do Guga e ao chegarmos as crianças foram logo nos abraçando. Depois dos abraços trocados entre nós e as crianças presentes sentamos em roda no chão do pátio interno e as crianças disseram que queriam contar as novidades. Lucas disse que participou de um jogo de damas na escola e que ganhou de todas as pessoas com quem jogou, pediu para IsaRose me contar e confirmar que era verdade pois ela também tinha visto. Lucas contou que também jogou dominó com Vinicius, um garoto que enxergava as pedras esfregando as mãos nas peças que tinham bolinhas desenhadas. Vinicius é um colega cego que participou conosco dos encontros de danças brasileiras no início do projeto, em 2010, tendo saído da escola no ano seguinte depois de cursar a última série oferecida pela instituição. Eu e Guga demos parabéns para Lucas e eu perguntei como ele fez para conseguir ganhar de todas as pessoas, perguntei se tinha treinado e ele disse que não, que ele era muito bom nisso. IsaRose confirmou a novidade contada por Lucas.

IsaRose disse que não irá participar da festa da escola pois sua mãe estará viajando. Ficamos por mais alguns minutos conversando e as crianças contaram os detalhes dos jogos de damas realizados na escola e sobre a participação de cada uma.

Nesse dia nós iríamos musicar a composição feita pelo grupo, mas a Bia esqueceu novamente a letra da música em casa. Então sugeri que fizéssemos um alongamento antes de tocarmos e as crianças concordaram. Fizemos uma roda, em pé no pátio interno e eu pedi para cada pessoa fizesse a sugestão de movimento para alongarmos.

Elas pediram para brincarmos da brincadeira da semana passada quando recebemos a visita do Conrado e eu pedi para elas explicarem a brincadeira para Guga. Inicialmente fiz os toques no tambor para que elas fizessem os movimentos e depois pedi ao Guga que tocasse para gente com sons diferentes. Ele aceitou e inventou novos toques mais elaborados o que tornou a brincadeira mais difícil. Brincamos por bastante tempo e depois Guga nos ensinou uma brincadeira onde tínhamos que imitar o som feito pelos sapos.

Vanessa estava com dor de cabeça, perguntei se ela queria ligar para que seus pais viessem buscá-la, ela disse que sim e assim fizemos.

Após as brincadeiras sentamos um pouco para conversar e Guga perguntou para as crianças o que elas sabiam a respeito dos sapos. Elas começaram a descrever como é um sapo, falaram sobre onde ele mora e várias outras coisas. Começamos então a conversar sobre a poluição das lagoas e rios e como isso prejudica a vida. (1) Nos despedimos e fomos embora.

Observações: No início da aula a mãe da Maria Joaquina perguntou quem estava conosco no encontro passado, pois ela chegou em casa contando que havia um colega novo. Perguntei se era o Conrado e a mãe confirmou que era esse nome mesmo. Imediatamente lembrei que no encontro passado ela havia participado e todas as atividades e ficado muito atenta a todas as conversas, o que geralmente não ocorre, pois ela fica bastante dispersa e não se concentra no grupo. Aproveitei para contar isso para a mãe.

No encontro de hoje não fizemos a roda de Samba de Coco e as crianças não pediram para tocar. Penso que estavam se divertindo muito com as brincadeiras e achei importante que Maria Joaquina estava, também hoje, muito participativa e acompanhou a turma em todas as atividades realizadas.

Diário de Campo n.º XIV

Data: 18/06/2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Bia, Maria Joaquina, Inaê, Rodrigo e Cláudia

Cheguei alguns minutos mais cedo e encontrei a Vanessa no corredor, ela avisou que estava indo embora porque tinha um compromisso marcado com a mãe e não poderia ficar para nosso encontro, mas que viria na festa junina da escola para nossa apresentação. Encontrei a IsaRose e a Bia no pátio interno, sentei com elas e ficamos conversando um pouco sobre como havia sido o dia e as aulas que tiveram na escola. Esperamos a turma chegar e sentados em roda no chão do pátio eu lembrei o grupo que no próximo sábado seria o dia da nossa apresentação na festa da escola e precisaríamos decidir algumas coisas e ensaiar as músicas da apresentação.

Sugeri ao grupo que na festa de sábado eu e Bia tocássemos os tambores e expliquei que era porque a Bia já estava conseguindo tocar sem errar por bastante tempo e como teremos nesse dia uma quadra bem grande, cheia de gente nos assistindo, precisamos tocar bem alto para sermos escutadas. Daniel disse que queria tocar também e eu perguntei se ele podia tocar o pandeiro ou o ganzá e ele disse que tocaria ganzá.

As crianças citaram várias músicas que queriam apresentar, mas fomos avisadas de que teremos pouco tempo para a apresentação, então era necessário reduzir as propostas. Daniel sugeriu que fizéssemos uma votação para escolher as músicas e eu perguntei se existia outra forma de decidirmos. As crianças pensaram um pouco e como não conseguiram propor nenhuma outra maneira, Daniel insistia que deveríamos votar. Inaê disse que podíamos escrever as músicas que cada pessoa queria e depois olhando todas elas a gente podia tentar tirar a que queríamos menos, explicou ainda que acha que isso daria certo porque pode ser que a música que alguém escolheu outra pessoa também goste e queira deixar na lista. Daniel disse que tudo bem se fizéssemos assim, mas que achava mais fácil votar. (1)

A turma foi ficando agitada para decidir as músicas e eu fui ficando preocupada, pois o tempo estava passando e não teríamos mais nenhum encontro antes da festa. Pedi para que elas se acalmassem e lembrassem-se da outra festa junina, no ano passado na qual havíamos nos apresentado. Elas disseram que lembravam. Eu perguntei se elas lembravam como tinha sido divertido e se lembravam de algum comentário que ouviram sobre a nossa apresentação depois da festa. Elas começaram a relatar os elogios que haviam recebido das professoras, das amigas e amigos e dos parentes que tinham assistido a nossa apresentação. Bia disse que só uma meia dúzia de meninos bobos da sala dela é que disseram que a nossa dança era bobeira. Eu disse então que devíamos pensar em chegar lá no sábado, cantar bem forte as músicas que

conhecemos e nos divertimos durante a apresentação. (2)

As crianças ficaram mais descontraídas lembrando-se da apresentação passada e conseguimos fechar o repertório para o sábado com quatro músicas apenas, e as músicas escolhidas foram Noite de Santo Antônio, Areia, Arco-íris e Na Noite de São João. Eu disse para elas que possivelmente não conseguiríamos decorar a letra da música Na Noite de São João que elas escreveram, pois ainda não tínhamos cantado nenhuma vez com os instrumentos juntos, ou seja, tínhamos a letra, mas não tínhamos a música completa. Rodrigo disse que a gente tinha que cantar essa música porque a gente fez essa música para a festa junina e que era só levar para a casa e decorar. Bia pediu desculpas por ter esquecido a letra nos outros encontros e disse que era melhor a gente tentar cantar uma vez. Eu disse que também achava isso e Inaê falou que cada uma de nós deveria copiar a letra para levar para casa e decorar até sábado.

Ficamos até o horário de ir embora tentando colocar a letra da música dentro do ritmo do Samba de Coco, eu ou Bia tocava o tambor enquanto todo o grupo acompanhava com as palmas e cantava. Esse processo foi muito interessante porque no decorrer dele as crianças foram percebendo que podiam trocar algumas palavras para que coubessem melhor na métrica do verso proposto. Elas foram percebendo também como deviam dar mais ou menos ênfase à entonação de cada sílaba para transformar os versos em música. (3)

Conseguimos terminar música de uma maneira que todo o grupo gostou, mas eu voltei a insistir que era possível que a gente não cantasse na festa da escola porque eu achava que teríamos pouco tempo para decorá-la.

Bia pediu para que eu não esquecesse de dizer, no dia da apresentação o que era o Samba de Coco e que essa dança é comum nas festas juninas do nordeste porque senão as pessoas não iam entender e achar que não tínhamos nada a ver com a festa. Eu disse para ela que não me esqueceria de explicar. (4) Cada pessoa copiou a letra para levar para casa, nos despedimos e fomos embora.

Observações: Não tivemos muito tempo para ensaiar a música que as crianças fizeram, mas o processo de unir a letra à música foi muito interessante. Procurei interferir o menos possível da mesma maneira que fizemos durante a composição da letra. Nesse dia observei que o grupo conversou com mais autonomia para resolver os impasses que surgiam durante suas discussões e eu quase não interfeiri nas conversas entre eles, fazendo um esforço para não emitir minhas opiniões antes que eles dialogassem correndo o risco de influenciar ou estragar o desenvolvimento das reflexões que foram fazendo ao longo do encontro de hoje. (5)

Diário de Campo n.º XV

Data: 23/06/2012

Participantes: Daniel, Lucas, Amanda, Rodrigo, Inaê, Vanessa, Bia, Maria Joaquina e Gabriel.

Hoje foi o dia da nossa apresentação na festa da escola. Foi uma tarde de sábado bastante ensolarada e a escola estava cheia de gente. Compareceram os familiares, amigos e as pessoas que moram na comunidade do entorno da escola. Havia várias apresentações artísticas das crianças de todas as séries que ocorreram na quadra da escola, sempre de frente para uma grande arquibancada que estava cheia de pessoas assistindo. Algumas barracas de comidas e de brincadeiras foram instaladas por toda a escola e o movimento era grande.

Aos poucos fui encontrando algumas crianças do grupo, conversei com seus familiares e amigos e com algumas professoras da escola. As crianças estavam todas muito lindas, com

roupas típicas de festa junina, as meninas estavam com os rostos pintados e os cabelos com penteados diferentes do dia-a-dia, enquanto os meninos tinham lenços no pescoço, chapéu de palha e lindas camisas.

Quando estava perto do horário da nossa apresentação eu chamei as crianças do grupo para nos reunirmos perto da entrada da quadra, perguntei se estavam bem, se tinham brincado em alguma barraca e se tinha comido alguma coisa gostosa. Elas estavam muito agitadas e falavam ao mesmo tempo contando para mim e para as/os demais colegas o que tinham feito na festa até aquele momento. Naquela hora, todas elas já tinham entrado na quadra para fazer alguma apresentação com outros grupos e estavam ainda nervosas com a situação. Nós brincamos e rimos um pouco e eu perguntei se podíamos lembrar as músicas que iríamos cantar.

Perguntei se elas tinham decorado a música Na Noite de São João e apenas o Rodrigo havia decorado. Então eu perguntei se elas achavam que devíamos arriscar cantar sem sabermos a letra e elas disseram que não. Bia disse que achava que tínhamos que cantar outra que já estávamos acostumadas caso desse tempo, ou ficar com uma música a menos. Rodrigo ficou triste, mas eu tentei explicar para ele que precisávamos de todas as vozes cantando juntas na quadra, porque o espaço era muito grande e se uma pessoa não cantar vai fazer falta para a apresentação ficar bonita. (1)

Chegou a hora de entrarmos na quadra e as diretoras anunciaram a nossa apresentação. Entramos e já havíamos decidido a posição que cada uma de nós iria ocupar. Gabriel, que é um colega que participou dos nossos encontros no ano passado apareceu ao nosso lado e nós o convidamos imediatamente para entrar na nossa formação. Gabriel sabe tocar e cantar todas as músicas que apresentaríamos e juntou-se a nós sorrindo.

Peguei o microfone e desejei uma boa tarde a todas as pessoas presentes, apresentei o nosso grupo e expliquei que apresentaríamos uma dança chamada Samba de Coco que tradicionalmente é dançada o ano todo, mas também fazem parte das festas juninas do nordeste do país, nos estados de Alagoas e Pernambuco, ou seja, o Samba de Coco tem origem na terra natal do Luiz Gonzaga. Fiz a referência ao artista pernambucano porque o grupo de estudantes que havia se apresentado antes de nós fez uma homenagem ao Centenário de Luiz Gonzaga.

Cantamos a música Noite de Santo Antônio e ao final fomos aplaudidos. Perguntei para a plateia se conheciam todos os peixes que havíamos cantado, algumas responderam sim e a maioria respondeu não, então eu disse que as crianças iriam ensinar para eles os nomes cantados para que cantássemos juntos. Eu e as crianças falamos os nomes dos peixes bem devagar e a plateia ia repetindo. Então começamos cantar a música novamente e todo o público cantou conosco. (2) Depois apresentamos a música Areia e finalizamos cantando Arco-íris.

Agradecemos os aplausos, agradecemos à escola e nos retiramos da quadra. Ao sairmos nos abraçamos e eu disse que elas estavam muito lindas e que a apresentação tinha sido muito boa. Inaê foi chamar a atenção de Daniel porque ele não cantou durante a apresentação. Ela perguntou por que ele tinha agido assim e ele respondeu que foi porque ele estava com muita vergonha. (3)

Rodrigo veio dizer que ficou faltando uma música, que eu não tinha cantado a música de São João. Eu disse para ele que sabia disso e que eu já tinha falado que não conseguiríamos cantar porque o grupo não tinha decorado. Ele disse que tinha decorado. Eu disse que ele tinha sido a única pessoa que cumpriu o combinado e que isso devia ser motivo de muito orgulho para ele e que eu estava muito feliz porque ele decorou a música, mas que não conseguiríamos cantar sozinhos, pois precisamos do grupo para ter uma voz mais forte.

Rodrigo continuou decepcionado com a situação e eu não sabia o que dizer para ele.

Gabriel veio me perguntar se poderia voltar para os nossos encontros e disse que estava difícil vir porque tinha mudado de horário na escola. Ele me perguntou também como estavam Flávio e Guga, eu respondi que estavam bem e que o Flávio estava morando em outra cidade. Ele disse que lembrava que ele iria mudar. Gabriel disse que iria pedir para que a mãe o levasse ao nosso encontro na próxima segunda-feira, se despediu com um abraço e foi embora. As crianças me ajudaram guardar os instrumentos e nos despedimos.

Observações: As crianças estavam muito felizes durante e depois da apresentação. Eu também. Ao final da apresentação algumas colegas professoras vieram nos parabenizar e as crianças receberam muitos abraços e elogios. A apresentação foi muito bonita, pois dançamos e cantamos juntas, como eu esperava que acontecesse. Fiquei muito triste por ver o Rodrigo tão decepcionado por não cantarmos a música feita pelo grupo e me senti bastante limitada por não saber o que dizer para ele naquela situação, pois ele realmente havia se empenhado para decorar a música e eu passei o resto do dia pensando se poderia ter feito algo de outra forma menos injusta com ele, ou mesmo falado outra coisa para confortá-lo. Fui para casa orgulhosa, feliz e pensando no Rodrigo.

Diário de Campo n.º XVI

Data: 25/06/2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Gabriel, Vanessa, Maria Joaquina, Bia e Bianca.

Ao chegar à escola encontrei uma garota de aproximadamente 10 anos no corredor que me perguntou se eu era a professora de dança, eu disse que sim e ela perguntou se podia participar, se ainda tínhamos vagas. Seu nome é Thais e ela disse que nos viu na apresentação da festa da escola. Eu disse que ela deveria conversar com a Fernanda, diretora da escola, pois ela é quem organizava as vagas e as inscrições das crianças, mas que ela seria muito bem vinda para conhecer nossos encontros se pudesse ficar para dançar com a gente. Despedimo-nos e eu fui encontrar as crianças no pátio.

Juntamos o grupo e eu pedi um abraço para cada uma das crianças porque eu estava muito feliz com nossa participação na festa. Abraçamo-nos, sentamos formando uma roda e perguntei a cada uma o que tinham achado da nossa apresentação. Gabriel achou que foi legal, mas disse que não tinha coragem de levantar a cabeça porque na frente dele tinha uma menina de quem ele gostava e ficou envergonhado, disse que algumas pessoas foram dizer para ele que ele estava muito charmoso tocando o pandeiro no grupo.

Bianca, amiga da Bia, que estava chegando pela primeira vez no nosso encontro. Disse que assistiu a nossa apresentação e achou muito legal porque festa junina tem outras danças como a que apresentamos e tem forró e tem outras coisas acontecendo em Pernambuco, na Paraíba e foi bonito ver a gente cantar. Bia disse que achou legal mas que ficou muito nervosa antes da apresentação, que deu um gelo na barriga e um pouco de vergonha. Eu disse que eu também senti isso e achava que foi porque tinha muitas pessoas assistindo. A arquibancada da quadra estava lotada. Ela disse que foi uma emoção interessante de sentir, foi uma sensação legal.

Daniel disse que ficou muito envergonhado e que achou legal, mas não conseguiu cantar, só dançar. Eu disse que nós percebemos que ele não cantou e que estranhamos (a Inaê foi brigar com ele por isso no final da apresentação) pois ele canta muito bem e sabe todas as músicas. Ele disse que ali entre a gente ele não sente vergonha de cantar, mas na frente de tanta gente desconhecida ele não conseguiu. Eu disse para ele que isso pode acontecer com

qualquer pessoa e que se a gente fizesse isso mais vezes talvez ele perdesse a vergonha. Maria Joaquina disse que foi legal. Vanessa também usou a mesma expressão. (1)

Sugeri que tocássemos o tambor, pandeiro e ganzás, escolhêssemos uma música cada um, e fossemos realizando o rodízio dos instrumentos a cada troca de música. Daniel disse:

- Vamos votar!

Eu perguntei:

-Votar o que? Por quê?

Ele disse que era para escolhermos a música. Eu e Bia explicamos para ele que não tinha sentido votar já que cada pessoa podia escolher sua música para cantar. Ele entendeu e disse que antes tinha entendido que era para escolhermos uma música só. Perguntei ao Daniel por que ele sempre queria votar, ele respondeu que era melhor votar para não ter briga quando as pessoas querem coisas diferentes. Eu perguntei ao grupo se votar para escolher as coisas em um grupo era uma boa atitude. A Bia disse que votar não era melhor que conversar porque quando a gente vota, sempre alguém vai ficar triste. Perguntei:

- Como assim?

Ela disse que sempre uma parte do grupo fica feliz porque votou em alguma coisa que ganha a votação e outras pessoas que perdem na votação ficam tristes, então sempre alguém vai ficar triste e vai ter que fazer algo que não quer. Perguntei para o grupo se tinham entendido o que a Bia explicou e disseram que sim, Bianca e IsaRose disseram ainda que concordavam com ela.(2)

Perguntei para Bianca se ela conhecia algum Samba de Coco e ela disse que não, então eu disse ao grupo que poderíamos escolher uma música e dar de presente para ela naquela roda, porque se cada pessoa escolheria sua própria música ela também iria precisar de uma e a turma aceitou. Daniel sugeriu que déssemos a música do Arco-íris para ela e o grupo concordou, perguntei quem poderia ensinar para ela e todas as crianças cantaram acompanhando o Daniel que puxou os primeiros versos. IsaRose escolheu a música Coqueiro de coco novo, Vanessa a música de Santo Antônio/Arabaiana, Gabriel escolheu Areia, Daniel escolheu Tatu e Maria Joaquina a mesma que a IsaRose.

Fizemos os sons apenas dos ganzás, depois das palmas, depois dos pandeiros, depois dos tambores. Cantamos e na primeira rodada elas não cantaram respondendo o coro. Então paramos e sem que eu tivesse que dizer nada elas já começaram a rir e dizer que precisam cantar. Trocamos instrumentos revezando entre o grupo.

Bia e Gabriel fizeram um toque no pandeiro que acompanhava as palmas do Coco, expliquei para eles que estavam acompanhando o ritmo muito bem, mas que havia outro toque no pandeiro que eles podiam aprender. Toquei o Samba de Coco no pandeiro e os dois ficaram agitados e ansiosos para aprender o toque. Ficaram tocando por algum tempo enquanto cantávamos e dançávamos na roda.

Falei para a turma que o nosso próximo encontro será o último do semestre e perguntei o que poderíamos fazer para nos despedirmos, já que iríamos nos encontrar só depois das férias. Começaram a falar ao mesmo tempo e diziam: fazer uma festa, trazer bolo, trazer refrigerante. Então pedi que falassem uma pessoa de cada vez e a Vanessa começou dizendo que poderíamos trazer doces para fazer uma festinha. Todos concordaram. IsaRose pediu que a gente falasse o que poderia trazer. Bia achou melhor escrever um bilhete para cada um de nós escrito aquilo que íamos falando, pegou o caderno e foi fazendo pequenos bilhetes para cada pessoa: suco, refrigerante, bolacha, salgado, etc. Despedimo-nos com abraços e fomos embora.

Observações: Acredito que as crianças ficaram muito emocionadas com nossa apresentação de acordo com as sensações que relataram hoje.

Durante a conversa de hoje fiquei particularmente impressionada com a argumentação da Bia a respeito de votar não ser a melhor opção para decidir as coisas, pois ela falou de maneira muito clara e objetiva como usar a estratégia de votação pode mascarar uma atitude democrática, fazendo-nos pensar que a escolha da maioria é a mais justa para tomar decisões dentro de um grupo. Sua argumentação mostrou que votar pode ser uma forma de fazer escolhas, mas que nem sempre será a melhor forma para todas as pessoas envolvidas. (3)

Diário de Campo n.º XVII

Data: 02/07/2012

Participantes: IsaRose, Daniel, Gabriel, Vanessa, Maria Joaquina, Bia, Bianca, Inaê, Rodrigo, Cláudia e Guga

Ao chegarmos à escola hoje, todas as crianças já nos aguardavam muito agitadas com seus pratos de doces, salgados e com refrigerantes. As mães de Maria Joaquina e IsaRose também estavam nos aguardando e nós as convidamos para ficar e participar da nossa confraternização. Elas preferiram ir embora e disseram que voltariam mais cedo para ficar um pouco com a gente.

Começamos a arrumar a mesa no pátio com as comidas e bebidas que trouxemos e perguntei para as crianças o que elas queriam fazer, se queriam tocar ou comer primeiro. Elas disseram que queriam comer. Então eu disse que iria deixar os instrumentos no centro do pátio, perto da mesa em que estávamos e que quem quisesse tocar um pouco poderia ir até lá e pegá-los.

Começamos a comer as guloseimas que estavam na mesa, eu e o Guga falamos para elas que tínhamos muitos doces na mesa e que seria bom que a gente não comesse muito para evitar dores na barriga depois. Elas disseram que iam tentar e todos demos risadas.

Guga e Gabriel ficaram tocando um pouco de pandeiro, Bianca e Bia foram tocar um pouco o tambor em alguns momentos. Eu, Vanessa, Daniel e IsaRose ficamos conversando e tirando fotos. Pedi para Bia chamar o Sr. Osvaldo para vir confraternizar conosco e logo ele chegou. Ficamos comendo, conversando e brincando com as crianças.

As crianças ficaram à vontade para pegar os instrumentos e assim faziam de tempo em tempo. Contaram um pouco sobre o que pretendiam fazer nas férias e Vanessa nos perguntou quando recomençoariam nossos encontros. Eu disse que assim que as aulas da escola recomencessem, mas que ela podia ficar tranquila que iria receber um bilhete com o aviso da data.

As mães e avós foram chegando para buscar as crianças e ficaram conversando um pouco conosco, desejaram boas férias e nós nos despedimos com muitos abraços.

DIÁRIOS DE CAMPO II semestre de 2012

Diário de Campo n.º XVIII

Data: 03/09/2012

Participantes: IsaRose, Maria Joaquina, Bia, Bianca, Inaê, Rodrigo, Amanda, Lucas, Guga, Cláudia.

Hoje foi o dia do retorno dos nossos encontros de danças após as férias do meio do ano, embora as aulas na escola já tenham sido iniciadas há um mês. Chegando à escola, as crianças já estavam nos esperando sentadas no pátio externo. Assim que nos sentamos com elas no chão, formando uma roda, elas começaram a falar que queriam contar o que fizeram nas férias e todas tinham alguma novidade ou algo a dizer. Pedi para que elas se organizassem para que todas as pessoas pudessem ouvir e ser ouvidas, então elas começaram a levantar as mãos para pedir a fala e eu ia dizendo:

- Quem vai falar agora?

Elas apontavam para alguém que ia falar e eu reforçava o combinado perguntando:

- Vamos ouvir a/o colega?

Todas diziam sim e ouvimos todas as pessoas que queriam falar. IsaRose contou que viajou para Tupã com a família. Perguntei se tinha sido bom e o que ela fez lá. Ela disse que foi muito bom e que ela foi à piscina. Amanda e Lucas disseram que foram pescar com o pai. Perguntei se elas conseguiram pegar algum peixe e Amanda disse que não, mas que o Lucas pegou. Maria Joaquina disse que foi passear no shopping e que tinha muitas histórias para nos contar. Contou que encontrou a IsaRose na rua passeando e começou a contar uma longa história, cheia de detalhes sobre o seu passeio pela rua. Passados alguns minutos eu a interrompi e perguntei se ela poderia nos contar mais sobre essa história na próxima aula para que tivéssemos tempo de ouvir as outras pessoas e ainda tocar e cantar. Ela disse que sim, que poderia contar depois. Inaê, Rodrigo, Bianca e Bia disseram que não queriam contar nada.

Eu disse que tinha algo para contar e perguntei se elas sabiam que em São Carlos existia um grupo de Samba de Coco. Elas disseram que não. Rodrigo perguntou:

- Um grupo assim que faz show?

Eu disse que sim e que esse grupo é coordenado pelo nosso amigo Guga e chama Chinela Baixa. Inaê perguntou:

- E vocês se apresentam?

Guga disse que sim, sempre que tem algum evento ou festa em que eles são convidados. Perguntei se eles sabiam o que era uma chinela baixa e a Inaê falou que era o mesmo que um chinelo. Guga confirmou e contou para elas que em Pernambuco eles falam chinela e é muito comum as pessoas dançarem o Samba de Coco com os chinelos que costumam vestir no dia-a-dia e também com chinelos feitos de madeira para fazer um som bem alto quando batem o pé no chão, acompanhando a música. Rodrigo perguntou:

- Então você é um artista?

Guga deu risada e disse que sim. Eu disse para a turma que além de ser um artista da música, um músico percussionista, o Guga é um artista plástico e expliquei que um artista plástico é uma pessoa que faz diferentes obras de arte como quadros, esculturas e pinturas diversas. Rodrigo disse:

- Sério mesmo?

Eu disse que sim e que, por exemplo, a camiseta que ele estava vestindo tinha sido pintada por ele. As crianças se aproximaram e começaram a observar o desenho da camiseta com exclamações como: Que legal! E começaram a tentar decifrar o desenho que parecia, segundo a turma, com árvores, folhas, estrelas. Guga levou uma Kalimba e enquanto

conversávamos sentados no chão em círculo ele tocou um pouco o instrumento e passou para uma das crianças experimentar, assim foram passando de mão em mão experimentando o instrumento. Enquanto isso as crianças foram perguntando ao Guga coisas sobre o grupo de Samba de Coco do qual ele participa, perguntaram se eles viajavam, perguntaram quem cantava e quem tocava os instrumentos.

Depois da conversa e quando todas as crianças já haviam tocado a Kalimba, euperguntei se elas sabiam o nome do instrumento que estavam tocando. Guga perguntou se sabiam de onde vinha e eles responderam que não. Guga contou para elas que a Kalimba é um instrumento muito antigo que vem da África e que há muitos anos atrás as pessoas usavam esse instrumento sempre que iam realizar longas caminhadas. Eu contei que as pessoas também usavam a Kalimba em alguns países da África durante os partos para que o som pudesse acalmar as mulheres e os bebês que estavam prestes a nascer. Perguntei o que elas achavam do som da Kalimba, Bianca disse que era um som que dava sono, Bia disse que também achava isso. Inaê, Amanda e Rodrigo disseram que era um som bonito. (1)

Pedi ao Guga que nos ensinasse a música do grupo Chinela Baixa, que é uma música que foi feita pelo grupo, também chamada Chinela Baixa e ele nos ensinou. No começo pareceu um pouco difícil, pois a música inverte a sequência os versos cantados exigindo bastante atenção de quem canta, mas as crianças acharam engraçado e insistiram muito até todas conseguirem cantar a música inteira.

Paramos várias vezes para cantar bem devagar até conseguir entrar no ritmo do Samba de Coco e todas as crianças gostaram muito e ficaram atentas tentando aprender a música, até que conseguimos. Então, eu perguntei se lembravam das palmas do Samba de Coco, elas levantaram do chão e nós as acompanhamos, fizemos uma roda, e cantamos a música Chinela Baixa acompanhada das palmas e da dança marcada com as batidas dos pés no chão. Depois, cada pessoa pegou o instrumento que queria e fomos relembrando algumas músicas. Perguntei qual música elas lembravam e queriam cantar, então foram falando os nomes das músicas: Coqueiro, São Pedro, Noite de Santo Antonio (que as crianças chamam de Arabaiana), e fomos cantando e tocando conforme ela iam se lembrando.

No momento em que cantávamos a música do Coqueiro chegaram duas crianças e ficaram olhando, as próprias crianças foram convidando-as para entrar na roda, eu e Guga cumprimentamos as crianças apenas com o olhar, sorriso e um gesto com a cabeça, não paramos a roda, continuamos tocando e cantando, as crianças foram explicando as palmas e o passo da dança para as que chegaram. (2) Como estávamos cantando a música do Coqueiro, em que cada pessoa presente é chamada para entrar no centro da roda, tivemos que parar para saber o nome das crianças que chegaram, elas falaram e continuamos a cantoria.

Ao acabar a música eu perguntei se o Guga havia entrado na roda e todos gritaram que não. Então começamos a cantar, Guga entrou na roda e depois puxou o verso que no lugar de dizer o nome de alguém, dizia: “Se todo mundo não entrar na roda...” e todos entraram na roda para dançar juntos.

Lucas pediu para brincarmos de estátua, Bia pediu para ensinarmos ela tocar pandeiro, IsaRose, Inaê e Rodrigo queriam tocar. Guga pediu para todas as crianças cantarem bem alto a música da Chinela Baixa que havíamos acabado de aprender e no meio da música ele parou o pandeiro e disse bem alto: estátua! Todas entraram imediatamente na brincadeira. Enquanto as crianças faziam as estátuas, a energia elétrica da escola acabou e a luz apagou. Todas as crianças começaram gritar e se abraçar. Em poucos segundos a energia se restabeleceu e quando a luz voltou conversamos sobre isso com elas. Eu perguntei por que elas tinham gritado, Lucas disse que é porque teve medo do escuro. IsaRose disse que ficou assustada.

Guga explicou para as crianças que a falta de luz não era motivo para começarmos gritar nem se desesperar porque estávamos ali na escola juntos em um mesmo ambiente onde não havia perigo se uma pessoa cuidasse da outra, mas que se elas se desesperassem podiam

se machucar batendo sem querer na ou no colega, por não estar enxergando, ou até mesmo cair no chão e se machucar. Perguntei o que elas achavam do que o Guga tinha falado e Lucas, IsaRose e Rodrigo reafirmaram que tinham muito medo de ficar no escuro, então eu disse que se acontecesse novamente nós podíamos ficar bem perto, abraçados ou de mãos dadas até a luz voltar, mas que não precisamos gritar pois isso não irá mudar a situação da falta de luz. Inaê, Amanda e Bia disseram que concordavam e que não precisávamos gritar mais. Continuamos a dança e a luz apagou novamente, mas dessa vez todas as crianças permaneceram calmas e quando a luz voltou o Guga sorriu e disse que a turma merecia parabéns e perguntou para elas se estava tudo bem. Todas as crianças responderam afirmativamente e continuamos a roda de Samba de Coco.

Guga explicou para as crianças que iria fazer uma viagem de trabalho com a duração de um mês e por isso não viria nos nossos próximos encontros. Elas perguntaram se ele iria tocar e ele disse que sim, que ia tocar com um grupo de artistas pernambucanos em alguns países da Europa. Deixei o pandeiro com a Bia para ela levar para casa e treinar, pedindo que ela não se esquecesse de trazer na próxima semana. Ao final da aula quando estávamos nos despedindo as crianças pediram o autógrafo do Guga no caderno da escola.

Observações: As crianças gostaram muito da música Chinela Baixa, pois se empenharam para conseguir cantar, como em uma brincadeira de trava-línguas foi um momento muito divertido, toda vez que alguma pessoa entre nós errava, ríamos e começávamos de novo até acertar. Outro indicativo de que gostaram da música é que depois de conseguirmos cantar, elas só queriam cantar essa música e entre uma música e outra, alguma das crianças puxava os versos dessa e voltava para a música da Chinela Baixa. Essa situação me despertou para a possibilidade de levar no próximo encontro a proposta de cantarmos outros Sambas de Coco que conheço e que fazem a mesma brincadeira com os versos e as palavras. (3)

Algo que me chamou atenção nesse dia foi a iniciativa das crianças de chamarem para a roda as crianças que chegaram ao pátio e da atitude que tiveram de ir ensinando a dança e a música para elas, acolhendo-as no grupo.

Diário de Campo n.º XIX

Data: 10/09/2012

Participantes: IsaRose, Bia, Bianca, Amanda, Lucas e Cláudia

Ao chegar, encontrei Lucas e Amanda na porta da escola tomando lanche com o avô, conversamos um pouco na calçada e Lucas pediu para Amanda me contar o que aconteceu com ele. Ela disse que ele ficou preso na sala de aula porque a porta bateu e a maçaneta caiu. Perguntei o que ele sentiu ele disse que sentiu medo, Amanda perguntou se ele chorou e ele disse que só um pouquinho. Perguntei como a situação tinha sido resolvida e Lucas disse que tinha uma professora no corredor, do lado de fora da sala e que ela abriu a porta e ficou tudo bem.

Fomos entrando e ao encontrar as crianças no pátio, IsaRose foi informando que o Daniel não pode vir hoje pois o pai dele está trabalhando nesse horário e não poderia vir buscá-lo, ela disse que ele pediu para nos avisar. Bia pediu para irmos mais para o centro do pátio, formando a roda. Mantivemo-nos em círculo, mas em pé. Perguntei se alguém queria contar algo e elas disseram que não. Lucas perguntou:

- Vamos tocar?

Eu disse que sim, se todas as pessoas quisessem. As crianças foram escolhendo seus instrumentos e eu pedi para que elas deixassem cada instrumento no chão, aos pés de cada uma delas, para experimentarmos o som do pandeiro primeiro. Elas concordaram e eu mostrei

para ela três sons básicos que podíamos extrair do pandeiro, um com as pontas dos dedos unidos, outro com a base da palma da mão e um terceiro som com o dedo polegar batido bem forte na beirada do instrumento. Experimentamos os três toques no pandeiro, passando o instrumento para quem estava ao lado até todas as crianças conseguirem fazer os três sons sugeridos.

Depois pedi para que elas batessem palmas no ritmo do Samba de Coco para eu tentar acompanhá-las no pandeiro. Toquei o Samba de Coco no pandeiro enquanto elas batiam palmas e logo em seguida passei o pandeiro para o lado e somei as minhas palmas ao grupo e assim fizeram sucessivamente até que todas as crianças tivessem tocado o pandeiro. (1)

Em seguida, acrescentamos o tambor o ganzá ao som que estávamos fazendo e também iniciamos os passos da dança. Começamos a relembrar as músicas e fomos cantando conforme as crianças iam lembrando, cantamos as MÚSICAS Chinela Baixa, Tatu, Arco-íris, Noite de Santo Antônio (que as crianças chamam de Arabaiana).

Depois de cantarmos algumas músicas que íamos lembrando perguntei se elas queriam aprender uma música nova e elas disseram que sim. Eu disse que essa era uma música um pouco difícil e que parecia um trava-línguas. Perguntei se elas já tinham escutado falar de trava-línguas e elas disseram que não. Eu expliquei que trava-línguas eram frases ou versinhos com palavras muito difíceis de repetir várias vezes porque travam a língua, ou seja, nos confundem ao pronunciar a palavra. Cantei a música “Seu Coló”. Elas deram risada e disseram que era muito difícil repetir, tentaram algumas vezes e desistiram. Então, eu cantei a música “Jacá”. Elas também acharam engraçada e repetiram várias vezes até acertarem a música.

Perguntei se elas sabiam o que era um jacá e elas disseram que era uma árvore, uma fruta ou uma planta. Eu expliquei que era um cesto feito de um tipo de bambu e que geralmente as pessoas amarram nas laterais dos cavalos para carregar coisas. Quando todo o grupo já estava cantando a música Jacá elas pediram para cantar a música Chinela Baixa. (2) Nesse momento a roda ficou muito animada, pois todas as crianças estavam cantando, dançando e tocando algum instrumento. Estávamos com os dois tambores, eu tocava um, mantendo a marcação do ritmo e o outro elas iam revezando entre o grupo sempre que alguém solicitava trocar de instrumento. Quando eu percebi que o grupo estava concentrado no toque pedi para Bia segurar a marcação do ritmo em um dos tambores enquanto o tambor que estava comigo circulava de mãos em mãos na roda. Fiquei sem nenhum instrumento na mão e foi a primeira vez que o grupo conduziu sozinho a roda de Samba de Coco, sem a minha interferência na música. (3)

Bia falou:

- Eu não consigo cantar e tocar ao mesmo tempo, você sabe, né?

Eu disse que sim e que não tinha problema nisso, pois aos poucos ela se acostumaria e conseguiria fazer as duas coisas ao mesmo tempo, mas não podia deixar de tentar porque isso acontece com a maioria das pessoas que estão aprendendo tocar um instrumento. (4) Perguntei ao grupo se podíamos tentar tocar, cantar e andar em círculos na nossa roda. As crianças disseram que sim e assim fizemos.

Ficamos rodando e tocando por um tempo até que o Lucas sugeriu que a gente fizesse uma fila e saíssemos do pátio interno para o pátio externo tocando e cantando. Eu perguntei o que o grupo achava da ideia e todas as pessoas aceitaram. As crianças começaram a se organizar para ver quem ia à frente e quem iria depois e chegaram a conclusão de que o Lucas devia ir à frente porque ele tinha dado a ideia e ele que sabia onde queria ir. Elas decidiram também que a Bia que estava com um tambor devia ir logo atrás dele e a Amanda que estava com outro tambor deveria ir por último para ter som do tambor à frente e atrás do grupo. Eu fiquei apenas observando a organização do grupo e entrei no meio da fila para ir cantando também. Saímos pela porta do pátio cantando bem alto e quando voltamos estávamos muito

contentes porque havíamos conseguido cantar, andar e tocar sem parar nem um minuto. A IsaRose pediu para irmos mais uma vez pois ela queria ir na frente guiando o grupo, eu sugeri a ela que fizesse um caminho diferente do Lucas, que fosse para outro lugar que ainda não havíamos passado. Saímos em cortejo pela área externa da escola, que fica entre as salas de aula e a quadra, tocamos e cantamos sem parar por um longo tempo. (5)

Assim que voltamos ao pátio interno, sempre cantando, e a música parou, Bianca disse:

- Podíamos fazer uma camiseta pra gente!

E todas as crianças se aproximaram dela e disseram que sim. Ela me perguntou se podíamos e eu disse que sim, que era uma ótima ideia. Eu perguntei:

- Mas o que estaria estampado nessa camiseta?

Ela disse:

- O nome do nosso Grupo!

Eu disse:

- Que lindo! Mas como é o nome do nosso grupo?

O Lucas disse:

- Turma do Samba de Coco, ou melhor, turma do sambinha. (6)

A Bianca disse:

- Turma do Samba.

A Bia disse:

- Turma da dança.

Bianca disse:

- A gente pode pedir pro Guga pintar a camiseta pra gente igual aquela verde que ele tem, que ele pintou, é muito louca aquela camiseta.

Eu disse que sim, que podíamos pedir para ele, mas que antes precisávamos decidir qual será o desenho e o que vai estar escrito. Bia concordou. Então eu falei que no próximo encontro eu levaria papel e lápis de cor para que a gente fizesse os desenhos que imaginamos para as nossas camisetas e a turma aprovou a ideia.

Perguntei para Bia se ela havia percebido o que ela tinha feito nesse nosso cortejo e ela disse que não percebeu nada. Então eu disse que ela estava cantando e tocando ao mesmo tempo e ela disse:

- É mesmo!

Perguntei ao grupo se tinham escutado a Bia cantar e a turma disse que sim e começamosr. (7)

Sentamos em uma roda no pátio externo e conversamos um pouco sobre o que cada pessoa sentiu ao fazermos o cortejo. Lucas disse que foi muito legal. Bianca disse que foi legal porque todo mundo cantou. Perguntei para IsaRose se ela tinha gostado de tocar e andar pela escola e ela respondeu apenas sorrindo e balançando a cabeça afirmativamente. Perguntei para o grupo se sabiam o que era o cortejo e disseram que não. Então eu disse que um cortejo é quando um grupo de pessoas sai junto pela rua em alguma cerimônia ou celebração, cantando, tocando ou rezando, muito comum entre os grupos da cultura popular como, por exemplo, os grupos de Maracatu que também é uma prática de Pernambuco, assim como o Samba de Coco. Expliquei que o Samba de Coco acontece em roda, como costumamos fazer, mas que naquele dia tínhamos feito um cortejo pela escola. (8)

Bianca perguntou se não poderíamos ter mais encontros de dança na escola, mais de uma vez por semana. Eu disse que era difícil porque eu tinha compromissos com outros trabalhos em outros lugares também e perguntei se ela gostaria de ter mais encontros e por que. Ela respondeu que queria mais encontros porque era na dança que ela sempre fazia as pazes com a Bia. Explicou que a Bia é sua melhor amiga, mas sempre que brigam na escola durante as aulas fazem as pazes depois na hora da dança. (9)

Bia perguntou como é que tem gente que não conhece o Samba de Coco, eu disse que muita gente não conhecia. Bianca disse que isso era verdade porque os meninos da sala dela não conheciam, que quando ela diz Samba de Coco eles perguntam o que é isso. Perguntei para o grupo por que será que as pessoas não conheciam esse ritmo. Bia e Bianca disseram que gostavam muito e achavam bonito, mas que achavam que as pessoas não conheciam porque não passa na televisão. Eu disse que achava que esse era um bom palpite e que pode ser por isso. Eu perguntei para elas:

- Mas por que será que não passa na televisão?

Elas ficaram pensando e o Lucas fez um gesto com as duas mãos abertas e viradas para cima e disse que não sabia. Eu disse que achava que o Samba de Coco não passava na televisão porque ele é feito por gente muito simples, gente do povo que trabalha na pesca, na roça e que fazem essas músicas e danças muito bonitas, mas que nem todas as pessoas valorizam. Bianca disse:

- Igual ao meu tio, ele trabalhou na roça.

Amanda disse:

- Igual ao meu avô, meu avô toca viola e eu acho bonito.

Perguntei se ele podia tocar para a gente na escola algum dia desses e ela disse que não, porque ele já estava muito velho e não podia sair de casa, nem tocava mais. Eu disse para a turma que o Samba de Coco assim como a viola, as modas de viola, faziam parte da cultura popular, e perguntei se elas sabiam o que é cultura popular. Bia disse que é a cultura do povo, de gente simples. (10)

Contei para elas que fui viajar para outro país, chamado Argentina, e que lá cantei o Samba de Coco para os amigos que fiz e eles também acharam bonito, quiseram aprender as músicas que a gente cantava na escola e eu ensinei algumas. Bianca perguntou se na Argentina eles falam argentinês. Eu disse que não, que eles falam espanhol e perguntei se sabiam por que, perguntei ainda se sabiam por que nós aqui no Brasil falamos português.

Bia disse que falamos português porque fomos colonizados pelos portugueses. Eu disse que era isso mesmo, e perguntei por que na Argentina eles falam espanhol. E as crianças responderam que era porque foram colonizados pelos espanhóis. Eu perguntei para eles qual língua falaríamos se tivéssemos sido invadidos pelos ingleses e Bianca respondeu em tom de pergunta: Inglês? Eu respondi sim, falaríamos inglês igual as africanas e os africanos falam lá na África do Sul, um país do continente africano que foi colonizado pelos ingleses. Bianca perguntou com certo espanto:

- Mas eles falam inglês na África?

Eu disse que sim, que alguns países da África falavam inglês, outros francês e outros português, além de várias outras línguas africanas como o Kibundo, a língua Iorubá, que eram as línguas que já existiam lá antes do inglês ou do francês chegar. Perguntei que língua elas achavam que falaríamos se não tivéssemos sido invadidos pelos portugueses.

As crianças ficaram pensando um pouco, Lucas e Amanda estavam curiosos e perguntaram:

- Qual?

Bia e Bianca falaram que sabiam e disseram que falaríamos a língua dos índios. Eu disse que era isso sim e perguntei:

- Mas qual é a língua dos índios? Eles ainda falam as línguas deles?

Bia disse que era a língua Tupi. Eu concordei com ela e disse que ainda existem muitas línguas indígenas, que a língua Tupi é uma das línguas indígenas que pertence às etnias que moravam no litoral do Brasil. (11)

Amanda disse que conversou com uma mulher da Espanha que veio visitar a escola e que entendeu tudo que ela falava. Perguntei se mais alguém tinha conversado com essa mulher que veio da Espanha e IsaRose falou que conversou também e tinha entendido mais ou

menos o que ela falava. Bianca e Bia disseram que era fácil entender o que ela dizia e que elas queriam aprender falar espanhol. Bia disse que na escola vai ter aula de espanhol. Eu disse:

- Me gusta!

Elas deram risada e perguntaram o que eu disse. Eu falei para elas que “me gusta” era a forma de dizer em espanhol que “eu gosto”. Bianca disse que meu apelido seria “me gusta” e todas as crianças começaram a me chamar assim. Rimos um pouco disso e Lucas disse:

- Vamos brincar?

Eu perguntei de qual brincadeira ele queria brincar e ele respondeu que era de estátua. Eu falei que nós brincamos sempre de estátua. Sugeri que fizéssemos uma brincadeira de bater com as palmas das mãos no chão imitando um ritmo sugerido por alguém. Todas as crianças concordaram inclusive Lucas, e começamos a brincadeira. Uma pessoa de cada vez sugeria uma combinação de batidas de palmas de mãos e todas as demais tinham que imitar essa mesma combinação. Eu fui a última pessoa a sugerir a combinação de palmas e fiz uma batida de palmas de mãos muito usada em brincadeiras de recreação e acampamentos onde batemos as mãos em palmas, depois no chão e no final da sequência proposta levantamos as mãos para o alto e gritamos: Hey! As crianças gostaram muito e ficamos bastante tempo fazendo essa combinação até todas as pessoas acertarem o ritmo e depois de muitas tentativas conseguimos fazer todas ao mesmo tempo.

Assim que conseguimos, eu sugeri outra brincadeira onde todas as pessoas colocam as mãos espalmadas no chão, entrelaçando os braços de maneira que as nossas mãos fiquem intercaladas com as mãos das outras pessoas. Nessa posição começamos a bater as mãos no chão, uma mão de cada vez como uma sequência onde não se pode pular a vez de nenhuma mão, exigindo bastante atenção de quem deve bater a mão para não quebrar a sequência. No início as crianças começaram a chamar o nome de quem deveria bater a mão no chão, dizendo: - Vai! É você! Depois de um tempo eu pedi que a gente não chamasse mais o nome das pessoas, mas esperasse um pouco para que cada pessoa mesma percebesse que era sua vez e aos poucos todas as crianças acompanharam a dinâmica da brincadeira.

Assim que conseguimos fazer uma volta completa na roda formada por nós, sugeri que a qualquer momento alguém poderia bater duas vezes seguidas a mão no chão indicando assim que isso mudaria o sentido da sequência de batidas de mãos no chão, ou seja, se estivermos seguindo um sentido horário, ao perceber as duas batidas de mão no chão de alguém devemos inverter o sentido passando a bater as mãos em sequência no sentido anti-horário. Brincamos assim por alguns minutos e depois nos despedimos com abraços. Bia perguntou se podia levar o pandeiro novamente, eu disse que sim e perguntei se ela havia treinado um pouco, ela disse que não muito.

Observações: Nesse dia as crianças demonstraram muito envolvimento com a roda de Samba de Coco e eu fiquei surpresa e muito contente ao perceber que elas estavam conduzindo a roda sem minha intervenção, com o toque dos instrumentos, canto e dança. Ao realizarmos o cortejo sugerido pelo Lucas, elas ficaram também muito felizes e animadas e acredito que esse momento foi muito motivador para todo o grupo ao ponto de uma das crianças sugerir que fizéssemos camisetas nos identificando como um grupo. Tal sugestão me provocou imensa alegria e precisei me conter para não tomar a iniciativa de definir o andamento da proposta no lugar delas. Sobre a confecção das camisetas vou aguardar para que a ideia se fortaleça no grupo e as crianças demonstrem o que realmente desejam fazer. Considero que essa manifestação foi uma importante demonstração de que as crianças se reconhecem como um grupo e que esse reconhecimento está diretamente ligado ao fato de conseguirmos realizar algo juntas, ou seja, a própria dança. (12)

Data: 17/09/2012

Participantes: IsaRose, Maria Joaquina, Bia, Bianca, Inaê, Rodrigo, Amanda, Lucas, Daniel e Cláudia

Ao chegar à escola as crianças já estavam reunidas no pátio externo, sentadas no chão. IsaRose e Daniel estavam folheando o caderno da IsaRose, quetentava mostrar algo para ele. Sentei com as crianças no chão do pátio e comecei a cumprimentá-las perguntando como estavam. Nesse momento chegou a Maria Joaquina com a sua mãe que veio me dizer que a filha havia faltado no encontro passado porque teve que ir à fonoaudióloga. A mãe disse que tentou levá-la nesse horário, pois era o único disponível pela profissional, mas que, no entanto não conseguiram fazer a sessão, pois a Maria Joaquina cruzou os braços e ficou muito brava dizendo para a fonoaudióloga que esse era o horário da dança dela e ela estava atrapalhando a aula de dança, disse que não queria estar ali e sim na dança. Diante disso a mãe disse que vai tentar encontrar outro horário para levar Maria Joaquina na fonoaudióloga. A mãe terminou a conversa dizendo: - Ela gosta demais dessa dança.Despedimo-nos,Maria Joaquina se juntou ao grupo e disse que tinha uma novidade para contar.

Aproximamo-nos, sentadas no chão do pátio, formando uma roda. Maria Joaquina iniciou a conversa contando que seu pai havia chegado de viagem, pois ele estava na Espanha fazendo um curso de pão, que lá ele aprendeu a fazer vários tipos de pães. Perguntei a ela se ele era padeiro. Ela disse que sim e que ele havia aprendido a fazer pães de todas as formas. Eu perguntei:

- E ele já fez pão em casa para você?

Ela disse:

- Sim, e eles são muito gostosos, é um pão mais gostoso que o outro, o meu pai é muito bom nisso.

Eu perguntei a Maria Joaquina:

- E o que mais seu pai aprendeu na Espanha?

Ela disse:

- Não sei.

Eu disse:

- Lá na Espanha eles falam outra língua, nós falamos sobre isso na semana passada, lembram?

E Maria Joaquina disse:

- É, falam espanhol, meu pai me contou!

Então perguntei:

- E ele aprendeu a falar espanhol?

Ela fez um sinal afirmativo com a cabeça. Daniel disse que queria contar duas coisas, uma era que ele sabia falar algumas palavras em espanhol e eu perguntei se ele também tinha ido para Espanha ou se estudava espanhol. Daniel deu risadas e disse:

- Não, eu não fui para a Espanha, mas a minha avó faz um curso de espanhol e ela sabe e me ensina.

Eu disse que isso era muito legal e perguntei onde ela estudava espanhol, ao que Daniel respondeu:

- Aqui, na minha escola!

Contei que no nosso encontro passado havíamos falado algumas palavras que sabíamos em espanhol, e perguntei se ele podia nos ensinar alguma palavra que sua avó tinha ensinado. Ele respondeu que não podia porque tinha vergonha, que queria contar outra coisa também, e contou que tinha “dado um chilique” na semana passada porque seu pai disse que ele não poderia ficar na dança. Ele e toda a turma deram risada e eu perguntei o que era um chilique. Ele disse:

- Um chilique é um chilique, ué!

E eu perguntei se era igual gritar, espernear, puxar os cabelos. Ele deu risada e disse que é ficar bravo, chorar e gritar também. Perguntei se isso, essa atitude, fez o pai dele mudar os planos. Ele disse que não e eu perguntei por que não havia dado certo. Ele disse:

- Porque meu pai tinha que trabalhar e não podia vir me buscar na dança.

Então eu disse:

- Entendi! Então seu pai não podia te deixar aqui.

Ele disse:

- Isso!

E eu perguntei:

- Então ele teve um motivo para isso, não fez isso para te chatear, né? _____

Ele disse:

- Não, mas na hora eu não entendi e eu tive um chilique porque queria ficar. (1)

Bianca perguntou sobre as camisetas:

- E as nossas camisetas? Vamos pedir pra o Guga pintar? - e virou-se para a Bia - Ele pinta camisetas muito lindas, muito louca aquela camiseta que ele tava aquele dia.

Eu disse que sim, que íamos perguntar para ele, mas que precisávamos decidir como seriam as camisetas depois esperar ele chegar de viagem para conversarmos. Bia disse que queria que cada uma tivesse o nome da pessoa nas costas e eu perguntei o que escrever ou desenhar na frente, Bia e Bianca disseram Samba de Coco. Eu perguntei para a turma o que achavam. Inaê, Amanda e Rodrigo disseram que achavam muito legal, Lucas disse que tinha que escrever Turma do Samba, Maria Joaquina e IsaRose apenas balançaram a cabeça em sinal de afirmação e disseram que era legal.

Combinamos que no próximo encontro faríamos os desenhos, pois eu havia esquecido em casa o material para desenharmos. Lucas perguntou:

- Vamos tocar?

Eu disse que sim. Levantamos e Lucas perguntou:

- Podemos fazer igual aquele outro dia, de sair andando?

Eu perguntei se era como no dia do cortejo e que poderíamos, se todas as pessoas aceitarem a proposta. E pedi para ele explicar para Inaê, Rodrigo, Maria Joaquina e Daniel, que não estavam no último encontro, o que era um cortejo e como foi que fizemos. Lucas começou a explicar a dinâmica do cortejo e disse:

- Só que todo mundo tem cantar, senão não dá certo - e completou - Ai a gente escolhe quem vai na frente escolhendo o caminho, mas pode ir todo mundo, só que um de cada vez.(2)

Eu perguntei se todas tinham entendido e elas disseram que sim. Eu perguntei se elas queriam fazer isso ao que também responderam sim. Então, começamos a escolher as posições e os instrumentos que cada pessoa iria tocar. Pedi para que elas escolhessem a música para iniciar o cortejo e elas escolheram Chinela Baixa.

Saímos tocando e cantando pela escola e elas estavam muito agitadas. Combinamos que, como de costume, iríamos revezar os instrumentos para que todas as pessoas tocassem um pouco, no entanto, elas não estavam se concentrando na música e ao andar pela escola o grupo se dispersava, não podíamos mais ouvir a música, pois por vários momentos apenas uma ou duas pessoas estavam cantando.

Maria Joaquina, Rodrigo e Daniel ficavam se empurrando o tempo todo, brincando paralelamente ao grupo. Fomos assim até a porta de uma das salas de aula atravessando um corredor que fica na área externa da escola, próximo da quadra. Ao voltarmos eu tentei acompanhar o grupo, incentivando cada uma das pessoas a cantar, mas apenas quem estava com os tambores se concentrou na música. Levamos muito tempo para fazer um pequeno trajeto, pois todo o momento interrompíamos a caminhada parando para retomar a música

porque havíamos nos perdido para cantar a letra da canção e toque dos instrumentos ou porque precisávamos pedir para as/os colegas que estavam brincando paralelamente para que não atrapalhassem a brincadeira do cortejo. Esses momentos de pararmos para chamar a atenção das/os colegas aconteceram muitas vezes, algumas iniciadas por mim que pedia para todas as crianças ajudarem cantando e acompanhando a música, outras vezes iniciadas por alguma criança, como a Bia, a Inaê, a IsaRose e o Lucas, que pediam para as/os colegas que não atrapalhassem a brincadeira.

Voltamos ao pátio externo e paramos um pouco. Eu perguntei para eles o que tinham achado do nosso cortejo. Rodrigo e Maria Joaquina disseram: Legal! Daniel apenas ficou rindo. Bia disse que não tinha sido legal e que ela não estava conseguindo tocar direito. IsaRose disse que eles só ficam fazendo bagunça. Eu disse que não tinha gostado muito de fazer esse cortejo porque não estávamos conseguindo cantar juntos e que todas as pessoas precisavam estar brincando para que a brincadeira desse certo. Falei diretamente para Maria Joaquina, Daniel e Rodrigo que se eles ficassem se empurrando no meio da brincadeira, gritando e falando alto enquanto estivéssemos tentando cantar isso atrapalharia a brincadeira que decidimos fazer. Perguntei se não tinham gostado da brincadeira e se queriam brincar de outra coisa.

As três crianças disseram que tinham gostado da brincadeira, que queriam tentar mais uma vez e que iam se concentrar no cortejo. Perguntei para o grupo o que achavam e todas as pessoas disseram que queriam fazer mais uma vez. Então, escolhemos a música Noite de Santo Antônio e saímos em cortejo. Mais uma vez a dinâmica não estava fluindo porque as crianças continuaram dispersas e não cantavam durante o percurso. Assim que voltamos ao pátio externo a crianças começaram a pedir o tambor para as duas meninas, IsaRose e Bia, pedindo para tocar e todas elas queriam tocar um pouco. Então eu mostrei o relógio para a turma e disse que já estávamos perto da hora de ir embora e por isso não haveria tempo para que todas as pessoas tocassem. As crianças começaram a reclamar e a pedir para tocar mais um pouco.

Nesse momento eu pedi para que formássemos uma roda e sentássemos no chão, pois eu gostaria de tentar descobrir com eles qual tinha sido o motivo pelo qual não haveria mais tempo de tocar. Sentamos e eu perguntei novamente:

- Por que será que hoje não deu tempo de todo mundo tocar o tambor?

As crianças ficaram em silêncio e eu perguntei:

- Vocês não acham mais legal quando dá tempo de todo mundo tocar?

Elas disseram que sim e o Daniel falou:

- É porque a gente ficou fazendo bagunça.

Eu disse:

- Isso mesmo Daniel, foi por isso que não conseguimos aproveitar muito bem o tempo da brincadeira, porque toda hora a gente tinha que parar, né? E agora, o que devemos fazer?

E todos permaneceram em silêncio. Eu disse:

- Temos pouco tempo antes da hora de ir embora que acho que só dá para mais uma pessoa tocar o tambor, mas como todas as pessoas querem tocar, temos que decidir quem irá tocar.

As crianças começaram a discutir para decidir quem iria tocar e a Inaê sugeriu que fosse a Amanda porque ela tinha cantado o tempo todo e não tinha atrapalhado a brincadeira nenhuma vez. Bianca sugeriu a IsaRose mas esta mesma lembrou ao grupo que já havia tocado naquele dia. Decidido que seria a Amanda, eu pedi ao grupo que formássemos uma roda, mas que ficássemos bem pertinho uns dos outros, fechando a roda. Nessa disposição pedi para que cada um olhasse para a/o colega do lado e percebesse que se alguém saísse do lugar a nossa roda iria ficar incompleta e que, portanto, todas as pessoas eram importantes para formar a roda, assim como no Samba de Coco onde precisamos estar unidos para que ele

aconteça senão a brincadeira não acontece, não dá certo. Todas as crianças ouviram com muita atenção e algumas balançavam a cabeça afirmativamente, concordando com o que eu ia dizendo. Então perguntei:

- Nós somos um grupo ou não somos?

E todas responderam:

- Somos!

Eu perguntei:

- Podemos tentar cantar, tocar e dançar um pouco, mas de forma unida, todos juntos?

Elas disseram que sim e escolheram a música Chinela Baixa para cantar e começamos a roda com todos os instrumentos nas mãos delas enquanto eu e IsaRose e as demais crianças sem instrumentos nas mãos apenas dançávamos e cantávamos. A roda começou a ficar muito bonita, pois estávamos cantando, todas as pessoas, juntas e bem alto. Nesse momento puxei a música “Sele o cavalo” que geralmente cantamos na hora de ir embora. As crianças começaram a cantar muito alto e uma professora da escola que estava passando pelo pátio parou e ficou observando nossa roda, ela começou bater palmas e dançar de longe, do lugar de onde nos observava. Sem sair da roda, fiz para ela um sinal com as mãos para que se aproximasse e viesse dançar conosco. IsaRose também fez a mesma coisa e a professora se aproximou. Convidei-a para entrar na roda dançando comigo enquanto as crianças tocavam e cantavam e ele aceitou. Dançamos um pouco e assim que saímos da roda, as crianças pararam a música.

A professora começou a bater palmas e disse:

- Uau! Muito obrigada, adoro essa música, vocês estão todos de parabéns, tá muito bonita essa roda!

As crianças agradeceram, ficaram sorrindo e se despediram da professora. Eu pedi para que a gente se juntasse mais, fechando a roda e disse para o grupo:

- Tá vendo só, que lindeza? Viram o que acontece quando a gente toca juntinho? Fica bonito e todo mundo se diverte, né?

Rindo, as crianças disseram que sim. Bia, também dando risadas, disse:

- A professora adorou!

Eu disse:

- Sim, ela adorou, viu que legal? (3)

Despedimo-nos e fomos embora.

Observações: Nesse dia eu fiquei bastante chateada, em alguns momentos, porque as crianças estavam exigindo muita atenção o que tornou a atividade cansativa e maçante para mim e a maioria do grupo que estava tentando participar. No entanto, sinto que foi um dia de encontro muito feliz, pois considero que os momentos das conversas que tivemos sobre todas as situações que ocorreram foram muito especiais no sentido de fortalecer as relações do grupo, tanto nos momentos em que uma/um colega parava para questionar a/o outra/o, quanto nos momentos que conseguimos tocar e cantar juntas.

Considerarei a participação da professora, que passava pelo pátio, bastante significativa naquele momento, pois me pareceu que a nossa roda estava convidativa, e assim atraiu a professora para participar da brincadeira. Essa situação também me pareceu importante porque a professora fez vários elogios para as crianças, o que é positivo para motivá-las e talvez contribuir para o fortalecimento da auto-estima delas.

Observei que Maria Joaquina falou do pai com bastante orgulho ao contar que ele foi fazer um curso, assim como Daniel quando se referiu a sua avó estar estudando outra língua. As duas crianças, que faltaram na última semana, se referiram ao idioma espanhol e coincidentemente havíamos conversado sobre idiomas e sobre o idioma espanhol no encontro

passado em que as crianças falaram sobre as aulas de espanhol que começaram na escola. Considerei essa coincidência importante para que as crianças percebessem que o idioma espanhol está mais próximo de nós, latino americanos, do que pensamos e para uma possível valorização dessas aulas na escola.

Diário de Campo n.º XXI

Data: 24/09/2012

Participantes: IsaRose, Maria Joaquina, Bia, Bianca, Marcos e Cláudia

Quando cheguei à escola as crianças já estavam reunidas no pátio interno. Cumprimentamo-nos e eu dei as boas vindas para o Marcos que estava junto ao grupo. Marcos participou de alguns encontros de dança no ano anterior, 2011, mas esse ano ainda não havia nos visitado. Sentamos no chão do pátio interno e eu perguntei como estavam todas. IsaRose disse que estava mais ou menos. Eu perguntei por que e ela disse que não sabia, mas que não estava bem. Perguntei se ela estava sentindo alguma dor, febre ou mal estar e ela disse que não. Perguntei ainda se ela queria falar mais sobre isso e ela disse que não.

Maria Joaquina estava impaciente andando de um lado para o outro e disse que queria mostrar uma dança nova para a gente. Estávamos sentadas e Maria Joaquina, em pé, realizou uma sequência de passos de dança para nos mostrar. Sorrimos e eu disse:

- Parabéns, muito bonita sua dança.

Ela agradeceu e sentou com a gente por apenas alguns minutos e logo levantou para continuar dançando pelo pátio. Perguntei ao Marcos se ele ia fazer a aula com a gente e ele disse que não. Estranhei a resposta e perguntei novamente:

- Mas você não veio para tocar tambor com a gente? O que te trouxe aqui então? Você quer ficar só olhando?

Ele disse que queria ficar só olhando porque tinha vergonha de tocar. Bianca disse:

- Professora, você não entendeu ainda por que ele veio aqui?

Nesse momento ela deu risada e olhou para a Bia. Bia abaixou a cabeça sorrindo, com as bochechas vermelhas e aparentando um pouco de vergonha. Marcos também teve a mesma reação e eu fiz um sinal de coração com as mãos (colocando as mãos em forma de coração) e perguntei:

- É isso?

Bia, Bianca e Marcos disseram que sim. Então eu disse:

- Que romântico! Seja bem vindo Marcos e fique a vontade para tocar se quiser porque eu sei que você sabe tocar os instrumentos.

Ele disse:

- É, eu sei, eu participava da bateria mirim da Rosas Negras³¹.

Eu disse:

- Sim, eu me lembro disso, e lembro que você toca muito bem o Samba de Coco também.

Disse para o grupo que eu havia trazido o material para desenharmos as nossas camisetas e perguntei se elas queriam desenhar primeiro e tocar um pouco depois ou se queriam tocar um pouco e depois desenhar. A turma decidiu que queriam desenhar. Então, espalhamos lápis de cor e giz de cerano centro da nossa roda e começamos a desenhar, ficamos sentadas desenhando e conversando sobre as cores, os desenhos e os temas das músicas que cantamos. As crianças disseram que os desenhos tinham que ter plantas, arco-íris, cachoeira, lembrar a natureza e serem bem coloridos. As crianças ficaram por muito

³¹ Rosas Negras é o nome da escola de samba do bairro onde fica localizada a escola.

tempo envolvidas com a atividade, com exceção de Maria Joaquina que terminou rapidamente seu desenho e voltou a circular pelo pátio.

Os nossos instrumentos (tambor, baquetas, pandeiro, caxixis e ganzás) estavam como de costume, dispostos ao alcance das crianças e já havíamos combinado que elas poderiam pegar os instrumentos sempre que quisessem. Maria Joaquina pegou um tambor e uma baqueta e foi para um dos cantos do pátio tocar. Nesse momento ela encostou-se à parede e começou a tocar no tambor a batida do Samba de Coco com uma das mãos, pronunciando o ritmo como já havíamos feito muitas vezes na aula, contando as batidas com a outra mão e dizendo: - Um, dois, um dois. Ela ficou muito tempo fazendo essa atividade e mudava de lugar carregando o tambor por diversas vezes. Percebi que em alguns momentos ela batia um dos pés no chão fazendo a marcação do ritmo. Enquanto desenhava fiquei bastante atenta a sua movimentação, pois essa era a primeira vez que ela tocava o tambor no ritmo do Samba de Coco. Fiquei bastante emocionada, pois em todos os nossos encontros Maria Joaquina sempre fica muito dispersa, não senta muito conosco quando fazemos as atividades e conversamos, mas naquele momento ela demonstrou que havia apreendido o ritmo e o toque do Samba de Coco.(1) Um tempo depois ela se aproximou de onde estávamos ainda carregando o tambor e o Marcos pegou um pandeiro e se aproximou dela tentando acompanhá-la no ritmo que tocava. Os dois ficaram tocando por um tempo e eu perguntei:

- Maria Joaquina, você está tocando o Samba de Coco?

Ela disse que sim e continuou tocando. Eu disse:

- Que lindo! Está certinho, você pode tocar na nossa roda de hoje?

Ela sorriu e disse que sim. Fomos finalizando os desenhos e pedi para as crianças colocarem os desenhos lado a lado no chão para que pudéssemos olhar todos eles juntos. Marcos deixou o pandeiro e veio organizar os desenhos no chão enquanto IsaRose, Bianca e eu guardávamos os materiais. Bia ainda não tinha terminado o desenho e as meninas pediram para ela terminar logo para dar tempo de tocarmos um pouco. Eu expliquei para as crianças que iria guardar os desenhos para mostrar as nossas ideias ao Guga e que conversaria com ele sobre as camisetas assim que ele chegasse de viagem.

Levantamos e fomos organizando uma roda, cada criança pegou um instrumento e Maria Joaquina continuou com o tambor. Pedi para a turma começar a bater palmas junto comigo e perguntei o que iríamos cantar. Cantamos as MÚSICAS Arco-íris, Tatu, Chinela Baixa, Noite de Santo Antônio e Sele o cavalo. Fomos revezando os instrumentos e Bia ficou mais empenhada no pandeiro, pois há algum tempo está tentando aprender o toque do Samba de Coco. Tocamos e dançamos até o final do encontro.

Estávamos tocando ainda quando o pai de Maria Joaquina chegou para buscá-la. Encerramos, nos despedimos e eu fui me apresentar para o pai de Maria Joaquina, pois era a primeira vez que eu o encontrava. Ele disse que estava viajando e que agora deveria vir buscá-la com mais frequência. Eu disse a ele que hoje tinha sido a primeira vez que Maria Joaquina tocou o tambor no ritmo exato do Samba de Coco e que ela é que havia conduzido a roda. Dirigindo-me a ela disse que estava de parabéns e que tinha sido muito importante essa contribuição dela para a roda ficar bem bonita. O pai cumprimentou Maria Joaquina e disse:

- Que legal, filha, parabéns!

Despedimo-nos e fomos embora.

Observações: Nesse dia, durante a realização dos desenhos, tivemos uma conversa sobre amor, sobre estar apaixonada e sobre namoro, uma vez que duas crianças presentes assumiram estar namorando e apaixonadas. Fiz a opção de não relatar tal conversa aqui nesse diário por entender que este foi um momento muito particular no qual falamos de sentimentos e posturas que apenas aquele momento de envolvimento, respeito e confiança pode proporcionar. Dessa forma, optei por guardá-lo entre nós e não compartilhar com as/os

possíveis leitoras/es desse trabalho.

Nesse dia fiquei particularmente emocionada ao ver Maria Joaquina tocando o tambor pois isso reforçou minhas crenças nos processos educativos gerados e na maneira de aprender e ensinar que tenho tentado priorizar nos nossos encontros, tão presentes nas práticas das culturas populares. Nesse momento ela me mostrou que aprendeu o toque do instrumento ao seu tempo e sua maneira, à vontade para fazê-lo quando se sentiu inspirada para tal.

Nesse processo Maria Joaquina demonstrou que embora estivesse sempre se movimentando pelo espaço, em uma atitude que eu chamo de dispersa, ela estava prestando atenção no que fazíamos e captando as nossas conversas e atividades, o que me levou a refletir sobre a possibilidade de ocorrência dessa situação nasala de aula, onde ela é considerada uma criança com dificuldade de aprendizagem ou que simplesmente não aprende.

Entendo que a estrutura escolar não permite que ela aprenda ao seu tempo e a sua maneira, pois nessa estrutura ela deve seguir o tempo e os padrões de aprendizagem das demais pessoas de sua turma. Dessa forma, o parâmetro para identificar se ela aprende ou não é externo a ela, enquanto deveria ser pautado na sua individualidade. (2)

Diário de Campo n.º XXII

Data: 01/10/2012

Participantes: IsaRose, Maria Joaquina, Bia, Bianca, Daniel e Cláudia

Cheguei à escola e as crianças estavam sentadas no chão do pátio interno me aguardando. Daniel e Maria Joaquina estavam brincando de pega-pega e as demais meninas estavam cada uma com seu caderno, folheando-os. Ao chegar eu cumprimentei as crianças e perguntei se estava tudo bem com elas. Responderam ao meu cumprimento e as meninas Bia e Bianca disseram que não estavam bem. Eu perguntei o que estava acontecendo e as duas estavam com expressões muito sérias. Elas disseram que tiveram uma “briga feia” que nem sabiam mais se eram amigas. Eu disse que era uma pena porque a amizade delas é muito bonita. Perguntei o que havia acontecido. Nesse momento todas as crianças se aproximaram interessadas na história das meninas e sentamos em círculo no chão. Eu perguntei:

- Vocês querem falar sobre isso com todo o grupo?

Elas disseram que sim e Bia disse que ia explicar o que houve. Bianca disse:

- A gente brigou hoje e foi por causa dos outros.

Bia disse:

- Não é isso, é que nos somos melhores amigas e ela não gosta do meu namorado e eu não gosto do namorado dela, aí eles começam a provocar a gente e a gente briga.

Então eu perguntei se todas as pessoas ali na roda já tiveram uma briga com um amigo ou uma amiga. Todas responderam que sim e eu perguntei o que achavam disso. Daniel falou que quando a amizade é verdadeira a gente briga, mas depois passa e volta tudo ao normal. Maria Joaquina disse que brigava muito com a irmã dela porque a irmã batia nela. IsaRose disse que não pode brigar com os amigos, que isso é muito feio.

Perguntei para Bia e Bianca se elas já tinham conversado com calma sobre a discussão que tiveram para que uma pudesse entender a outra e elas responderam que não. Bia disse que não dava para ter conversa e eu respondi que quando ficamos nervosas ou muito chateadas com alguém é mesmo muito difícil conversar, mas que era importante que elas conversassem depois quando estivessem mais calmas. E perguntei o que achavam. As duas fizeram apenas um gesto com os ombros e Bia disse que poderia ser. Conversamos mais um pouco sobre brigar com os amigos e as crianças relataram também algumas brigas com as/os primas/os, irmãs e irmãos. Eu perguntei se achavam chato brigar e todas responderam que sim, que achavam mais legal não brigar e Daniel falou que tem algumas vezes que tem que brigar. Eu disse que podia ser verdade o que ele estava dizendo, mas que eu achava sempre melhor

conversar e brincar que brigar. (1)

Perguntei se alguém queria contar mais alguma coisa e disseram que não, então perguntei se podíamos tocar um pouco e IsaRose perguntou se podia ser lá fora, no pátio externo, e todas as crianças aceitaram. Fizemos uma roda e cada pessoa escolheu um instrumento. Antes de começarmos a tocar Maria Joaquina perguntou se podia ler uma poesia que escreveu para o pai dela e dissemos que sim. Então ela tirou uma folha de caderno de dentro da bolsa que aparentemente não tinha nenhuma palavra escrita, mas ela se manteve um pouco afastada da roda e simulando que estava lendo aquele papel começou a dizer:

- Pai, você é muito importante para mim, eu te amo mais que tudo nesse mundo. Você é a razão do meu viver. Eu realmente te amo pai, de verdade e para sempre.

Batemos palmas, eu elogiei a poesia e perguntei se ela já havia mostrado para ele e ela disse que não. As crianças perceberam que não havia nada escrito no papel, mas apenas Bianca começou a rir e zombar da Maria Joaquina e disse:

- Lê de novo, professora pede para ela ler mais uma vez.

E eu perguntei:

- Por quê?

Ela deu risada e eu perguntei novamente:

- Com qual objetivo você quer que ela leia de novo?

Ela respondeu:

- Ela não sabe ler, não tem nada escrito lá.

Eu disse:

- Então se você já sabe disso para que quer pedir para ela ler de novo? Você acha engraçado que ela não saiba ler?

Ela não me respondeu e Daniel disse:

- Vamos tocar?

Pegamos os instrumentos e Maria Joaquina disse que só queria dançar. Dançamos e cantamos por bastante tempo e Maria Joaquina e IsaRose não paravam de dançar. Eu insisti para que elas também pegassem os instrumentos já que Maria Joaquina havia acabado de aprender o toque no nosso encontro passado, mas elas não quiseram. Maria Joaquina estava com uma blusa de pequenas alças quecaiam a todo momentodeixando seu peito à mostra e Bia ficou o tempo todo avisando-a ou indo até ela para arrumar a blusa. Em um determinado momento, durante a roda de Samba de Coco, Bia disse:

- Maria Joaquina arruma a blusa, tá aparecendo seu peito.

Ela arrumou e Bianca começou a zombar, dizendo:

- Peito? Isso é um peito? Você acha que isso é peito?

E apontando para Maria Joaquina começou a rir e debochar do corpo da colega. Maria Joaquina não respondeu e continuou dançando, mas a colega não parava de zombar. Nesse momento eu pedi para que as crianças parassem de tocar e perguntei para a Bianca por que ela estava falando assim com a colega, ela continuou rindo e zombando e eu disse:

- Bianca, você não sabe que a Maria Joaquina tem apenas 9 anos e o corpo dela é diferente do seu que já é uma mocinha de 12 anos?

Todas as crianças ficaram sérias e eu estava um pouco brava, falando com a expressão muito séria também. Nesse momento elaparou de rir e eu disse para todo o grupo:

- Vocês sabem que nós temos um combinado aqui que todo mundo pode dizer o que quer fazer e o que não quer fazer, pode não tocar, não dançar, pode brincar, só não pode ofender ou maltratar as pessoas, porque isso eu não posso aceitar que aconteça.

E falando diretamente para Bianca disse que esse tipo de brincadeira que diminui ou debocha da outra pessoa não é uma brincadeira engraçada e pedi para que ela não fizesse mais isso. Ela ficou um pouco nervosa e cruzou os braços. Perguntei se ela queria dizer algo sobre isso e ela disse que não. Perguntei se mais alguém gostaria de falar alguma coisa sobre o

assunto e disseram que não, então eu perguntei se queriam tocar mais um pouco. As crianças disseram que sim e trocaram os instrumentos entre elas. Bianca permaneceu na roda, mas virou de costas para o centro e manteve os braços cruzados.(2)

Depois de cantarmos um pouco Daniel pediu para sentar no chão e tocar pandeiro, todas as crianças sentaram e eu as acompanhei. Maria Joaquina ficou ajudando o Daniel a tocar e os dois ficaram brincando um pouco com o pandeiro. Pedi a Bianca que sentasse ao meu lado e falei baixo apenas para ela que ela podia ficar chateada comigo, mas eu precisava dizer isso para ela, pois a Maria Joaquina é uma menina que tem um atraso no desenvolvimento cognitivo e por isso ela ainda não aprendeu a ler, da mesma forma ela ainda não sabe se defender quando alguém zomba dela como ela havia feito. Ela me ouvia atentamente e Bia e IsaRose se aproximaram da gente. Eu disse:

- Bianca, se você zombar da Bia ou da IsaRose elas vão saber se defender pois elas são mais velhas, assim como eu, se você zombar de mim eu vou me defender, mas a Maria Joaquina não sabe e por isso é minha obrigação falar isso para você. Do mesmo jeito eu faria com você se eu visse alguém te ofendendo e você não pudesse se defender. Se eu estiver sendo ofendida por alguém e não puder me defender, eu gostaria que alguém intercedesse por mim e não permitisse. Você entende?

Ela manteve a cabeça baixa e começou a chorar. Eu disse que ela não precisava chorar porque eu tinha certeza que ela era uma menina linda e muito boa pessoa, mas que era necessário pensar nas brincadeiras que fazíamos, principalmente pensando se essa brincadeira pode magoar ou ofender a pessoa com a qual se brinca. Perguntei ainda se ela se sentiria bem se eu ou qualquer outra pessoa começássemos a zombar das formas do corpo dela ou algo parecido e ela balançou a cabeça dizendo que não. Finalizando a conversa disse que gostava muito dela, mas não gostava desse tipo de brincadeira e perguntei se ela queria me dizer alguma coisa sobre isso. Ela disse que não. Eu insisti dizendo que ela poderia falar o que estava sentindo e que eu iria ouvi-la assim como ela me ouviu. Ela disse que não queria dizer nada e eu agradei a ela por ter me escutado. (3)

No final dessa conversa Bia foi até a bolsa dela, voltou com uma bala e me deu, eu peguei e agradei. Considerei a atitude bastante significativa naquele momento, como se ela, percebendo que eu estava chateada, quisesse dizer que me apoiava na situação ocorrida. A Bia sempre teve atitudes de defender e cuidar das crianças com deficiências que fazem parte do grupo desde quando começou a participar dos nossos encontros, há dois anos. (4) Chamei todas as crianças e pedi para que no nosso próximo encontro cada uma trouxesse uma música para ouvirmos e que podia ser um cd, por exemplo, que gostassem e que cada uma iria apresentar a música que gostava para o grupo. Despedimo-nos e fomos embora.

Observações: Esse dia foi bastante difícil para mim, pois queria interceder pela Maria Joaquina sem ser autoritária e não correr o risco de perder o diálogo com a Bianca. Sai da escola muito chateada por ter visto Bianca chorando e não gostaria de ter causado a tristeza dela, mas ao mesmo tempo acredito que não podia me omitir diante da situação. Observei que Bia e Bianca já estavam sorrindo uma para a outra no decorrer da roda e dançando juntas, o que foi bem positivo. Observei também que IsaRose ficou prestando muita atenção na nossa conversa e em tudo que eu dizia para Bianca enquanto Maria Joaquina estava mais envolvida com a brincadeira entre ela e o Daniel.

Diário de Campo n.º XXIII

Data: 08/10/2012

Participantes: IsaRose, Maria Joaquina, Daniel

Cheguei à escola no mesmo momento que Maria Joaquina e entramos juntas no pátio

onde estavam IsaRose e Daniel nos aguardando sentados no chão. Cumprimentei as duas crianças e perguntei se elas tinham se lembrado de trazer uma música para ouvirmos. IsaRose e Daniel disseram que sim e Maria Joaquina disse que havia esquecido, mas que ela podia cantar uma música para a gente e também apresentar uma dança nova. Eu pedi para as crianças esperarem um pouco que eu iria buscar o aparelho de som na secretaria da escola e Maria Joaquina se ofereceu para ir junto comigo.

Ao voltar me sentei com as crianças e Maria Joaquina disse que não queria sentar, ficou em pé dançando e andando pelo pátio. Eu pedi para que ela se sentasse perto da gente para ouvirmos as músicas que trouxemos e para conversar um pouco, mas ela disse que não queria e que precisava dançar. Perguntei para IsaRose e Daniel se tinham alguma novidade para contar e IsaRose disse que vai viajar com a mãe no fim de semana, que vai nadar na piscina e encontrar os parentes. Maria Joaquina perguntou se podíamos brincar. Eu disse que nós havíamos acabado de combinar que iríamos escutar música e que ela mesma disse que poderia cantar uma música para a gente. Perguntei se ela não queria brincar disso e ela balançou a cabeça dizendo que não e reafirmou que queria brincar de outra coisa. Eu disse que então teríamos que conversar para ver o que cada pessoa quer fazer. Daniel perguntou se podia dançar. Eu disse que sim. E ele disse:

- Eu vou dançar, cantar e fazer uma coreografia porque na minha casa eu faço as três coisas.(1)

IsaRose disse que queria ouvir a música que ela trouxe e que ia nos mostrar uma coisa. Ela pegou várias folhas dentro da bolsa que tinham as letras das músicas que ela trouxe para ouvirmos. Eu também disse que gostaria de ouvir as músicas que IsaRose, Daniel e eu havíamos levado. Ligamos o aparelho de som e eu perguntei quais eram as músicas deles. IsaRose levou um CD de uma cantora chamada Paula Fernandes, Daniel trouxe um CD chamado “O melhor do Pop Rock” e eu levei um cd de Samba de Coco de um grupo chamado Coco Raízes de Arcoverde.

Colocamos todos os CDs dispostos no chão e começamos a ler o nome das músicas. IsaRose disse que gostava muito da Paula Fernandes e que ela era muito linda, perguntou se eu queria ver e foi tirando da bolsa várias fotos da cantora. Eu e Daniel dissemos que ela era linda mesmo e Daniel disse que ela muito romântica. Lemos os nomes das músicas no CD levado por Daniel e eu fui dizendo que conhecia e que gostava muito daquelas músicas. Ele disse que o CD era da avó dele e que ela tinha muito bom gosto, disse que avó dele era muito moderna. Eu li os nomes das músicas do CD que levei e elas foram achando os nomes engraçados.

Decidimos quais músicas iríamos escutar e começamos. Maria Joaquina ficou dançando perto da gente e em alguns momentos algum de nós levantava para dançar com ela. Ficamos a maior parte do tempo ouvindo as músicas e conversando. Daniel falou que gostava muito da dança e eu perguntei por que. Ele disse que gostava porque a gente aprendia muito sobre ouvir, sobre a importância da dança e também aprendia a obedecer. Ele disse que sempre falava isso na casa dele e que as músicas são muito lindas. Ele falou sorrindo:

- As músicas são lindas igual uma flor. Igual toda mulher, porque elas são tão românticas.

Ele continuou falando sobre música e dança e disse que gostava de música igual ao seu Bisavô Argemiro, que já tinha morrido assim como seu tio Gemirinho. Ele falou que os dois eram ótimos para ele e que sentia a falta deles.(2)

IsaRose pediu para que a gente fizesse a leitura da letra da música junto com ela e cantamos juntas. Maria Joaquina continuava andando de um lado para o outro do pátio e não se sentou com a gente nenhuma vez. De repente Daniel virou-se para ela e disse:

- Maria Joaquina, por que você tá sendo assim?

Ela ficou parada olhando para ele por um tempo e não respondeu nada. Daniel então

começou a tentar convencê-la de que ela tinha que sentar com a gente e parar de ficar correndo e pulando. Ela ficou ouvindo e balançava a cabeça concordando com ele. Fiquei apenas observando a conversa deles e por alguns minutos Maria Joaquina sentou perto do grupo, mas logo depois saiu dançando pelo pátio novamente.(3)

Conseguimos ouvir todas as músicas que escolhemos e nossas conversas foram muito agradáveis. Despedimo-nos e fomos embora.

Observações: Daniel parecia estar muito emocionado hoje enquanto escutávamos as músicas. Ele começou lembrar-se de seus familiares e de seus antepassados, associando suas lembranças à música.

Observei que ele tentou uma conversa com Maria Joaquina e realmente desejou que ela estivesse sentada com a gente ouvindo as músicas. Tive a impressão que foi um momento muito prazeroso para Daniel e IsaRose, assim como foi para mim.

Diário de Campo n.º XXIV

Data: 22/10/2012

Participantes: IsaRose, Maria Joaquina, Amanda, Lucas, Daniel e Cláudia

Hoje ao chegar me deparei primeiro com Lucas que veio me encontrar na porta de entrada da escola onde eu havia parado para conversar com um amigo. Lucas me abraçou e disse que tinha muitas coisas para me contar e que uma delas era que a Amanda estava com catapora. Amanda, irmã de Lucas juntou-se a nós, também me abraçou e disse que tinha faltado nos últimos encontros porque estava com catapora. Perguntei se tinha coçado muito e se ela tinha ficado com alguma marquinha, ela disse que sim e começou a me mostrar as pequenas marcas de catapora pelo corpo. Daniel e IsaRose juntaram-se a nós ainda na porta de entrada e começamos comentar sobre quem já tinha pegado catapora e como foi.

Pedi à IsaRose que me ajudasse a levar o tambor. Conversei um pouco com a mãe da Amanda e Lucas, que perguntou pelo Guga e eu respondi que ele estava viajando em uma turnê pela França como músico de um projeto que participa em Pernambuco. Despedimo-nos das mães e do meu amigo e entramos, eu e as crianças para o pátio da escola. Sentamos em círculo no chão do pátio como de costume e voltamos a falar sobre quem já tinha passado pela catapora e como foi a experiência de cada pessoa. Maria Joaquina chegou com sua mãe Elena e me trouxeram um presente. Eu agradei, abri o presente e comentei que eu adoro presente, mas que nem era meu aniversário. Elena falou que era pelo dia das professoras e que achava que eu merecia um presente porque a Maria Joaquina disse que amava muito essa professora.

Agradei, beijei e abracei as duas e mostrei para todas/os uma linda carteira vermelha, como uma pequena bolsa, que acabava de desembulhar. Despedimo-nos da Elena e levei o presente para o centro da roda perguntando para a turma o que eu poderia guardar ali. IsaRose disse que poderia ser a máquina fotográfica; Daniel disse que poderia ser o celular; Lucas disse que as chaves. Eu disse que eram ideias ótimas e peguei a máquina fotográfica (que sempre tenho procurado deixar ao acesso das crianças para registro de nossos encontros), perguntei quem gostaria de tirar fotos hoje e todas/os levantaram as mãos.

Então eu disse, como venho dizendo há alguns encontros que a máquina ficaria lá no canto do pátio e que nós iríamos brincar, tocar e cantar como sempre e quem quisesse poderia ir até lá em algum momento pegar a máquina, fotografar e voltar para a atividade, perguntei se poderíamos combinar de fazer assim e concordaram. Pedi para IsaRose tentar colocar a máquina dentro da bolsinha nova, ela guardou e colocou no canto do pátio. Daniel falou que ganhou presentes do dia da criança, um caminhão e um celular novo. Perguntei por que ele queria um celular novo e ele disse que o velho estava quebrado; IsaRose disse que ganhou um sapato; Lucas ganhou um jogo de vídeo game e Amanda disse que ganhou uma caixa de

bombons, mas que seu irmão Lucas comeu tudo. Maria Joaquina disse que ganhou uma Barbie.

Lucas perguntou se eu conhecia um filme de medo, do homem aranha e perguntou do que eu tinha medo. Eu disse que conhecia, mas que eu não gostava de filmes de medo. Ele insistiu perguntando do que eu tinha medo e eu disse que tinha medo de ratos. Ele foi perguntando para cada uma das pessoas na roda quais eram os seus medos e cada pessoa falou uma coisa. Amanda disse que não tinha medo de nada e eu perguntei se ela não tinha medo nem de ficar no escuro. Ela parou para pensar por alguns segundos e disse que sim, que tinha medo de ficar no escuro. Eu disse que eu também tinha. Ficamos por muito tempo falando sobre medo com o estímulo do Lucas para o desenvolvimento da conversa. (1)

Maria Joaquina achou o maracá dentro da minha sacola de instrumentos e perguntou o que era. Eu pedi que levássemos tudo para o centro da roda (maracás, livro, tambor, caxixis). Amanda disse que tem um instrumento igual a esse (maracá) em casa e que havia ganhado de presente, eu disse que se ela quisesse trazer para tocar ela poderia trazer. Falei para a turma que esse era um instrumento usado pelos indígenas para realizar suas danças e vários rituais. Conteí que aquele maracá eu havia comprado de um grupo de indígenas da etnia Terena, da aldeia Ekeruá, que moram perto da cidade de Bauru. (2)

Peguei o livro das histórias indígenas na caixa e perguntei se lembravam do livro, mostrei a foto do Daniel Munduruku e relembrei os nomes das etnias. IsaRose pediu para levar o livro e eu perguntei se ela podia pedir para a mãe dela ler, ela respondeu que não, que ela podia ler sozinha. Eu então disse que era verdade, que eu havia me esquecido que ela sabia ler e que ela podia então ler para a mãe e depois nos contar. (3)

- Lucas disse que conheciam uma história indígena e pediu para contar, então contou que era a história de que um dia um índio foi beber água no rio e pegou a água com as duas mãos em forma de concha (fez o gesto) e ao se abaixar para beber a água ouviu o sapo falar: “Ei não faça isso, é perigoso, é aí que a onça bebe água!”. Lucas fez uma voz engraçada e rimos bastante. Eu disse que me lembrava que ele já tinha contado essa história para a gente.
- Voltamos então a falar de medos, pois Lucas disse que ia ficar com medo da onça, eu e a Maria Joaquina dissemos que nós também. Então perguntei se mais alguém conhecia uma história indígena e disseram que não. Maria Joaquina disse que conhecia a história de uma menina índia, mas que ela não lembrava bem como era, eu pedi a ela que tentasse lembrar e outro dia, quando lembrasse poderia nos contar.
- Perguntei se alguém conhecia algum indígena. Lucas perguntou se eu falava de um índio de verdade. Eu disse sim, porque eles existem e moram em todas as regiões do Brasil, nosso país. Perguntei para eles por que motivo que os indígenas estavam em todos os lugares do Brasil. Daniel falou que era porque antes dos portugueses chegarem ao Brasil só existiam os indígenas aqui e que eles eram os donos de tudo. Ele usou a expressão: “os verdadeiros donos”. Mas que aí teve muitas guerras e muitos morreram, só ficaram mais portugueses. Eu disse:
 - - Que interessante Daniel e por que será que tinha guerras? Por que eles e os portugueses brigavam?
 - Daniel disse:
 - - Por causa das terras, todos queriam as terras só para eles.
 - Maria Joaquina disse:
 - - Eu ouvi dizer também que era porque eles queriam pegar o ouro que tinha embaixo da terra.
 - Eu perguntei:
 - - Eles quem? Quem queria o ouro?
 - A Amanda e o Daniel gritaram juntos:

- - Os Portugueses.
- Eu disse para eles que os índios que vivem no Brasil hoje ainda lutam para ter o direito de morar nas terras que moram, mas não é mais como lutavam no passado, disse que agora eles lutam fazendo manifestações e procurando as leis que garantam que eles não sejam tirados dos lugares onde moram.(4) Voltei a pergunta anterior:
 - - Mas então, alguém aqui conhece um indígena?
 - Eles disseram que não. Eu disse:
 - - Mas eu não apresentei um escritor para vocês agora pouco que é indígena?
 - Eles gritaram que sim e apontaram para o livro. IsaRose levantou o livro mostrando para todos. Eu pedi para ela abrir na foto do Daniel Munduruku e expliquei que ele se chamava assim porque a etnia dele, ou tribo como muitas pessoas dizem, é chamada Munduruku.
 - Então eu disse que também conhecia um indígena que se chama Lennon e é meu colega de estudos na Universidade. Lucas perguntou:
 - - Ele é de verdade?
 - Eu respondi que sim, que ele é uma pessoa de verdade assim com a gente, que é indígena da etnia Umutina e estudante da UFSCar. Conteí que ele está estudando para ser professor de Educação Física. Lucas perguntou:
 - - E ele é feio?
 - Eu disse:
 - - Não Lucas, ele é lindo. Eu acho ele lindo.
 - Lucas perguntou como ele era e eu disse que ele se parecia muito com a gente (apontando para nós dois). Eu disse que ele tem a cor da pele muito parecida com a nossa (minha e do Lucas), os cabelos pretos e lisos como os nossos e que ele é muito legal. Lucas estava com olhos bem abertos e muito atento à minha descrição. Amanda, irmã de Lucas, disse que a gente parece um pouco com os índios e que quando ela era bem pequena a professora da escolinha dela falava que ela era uma indiazinha, porque ela parecia muito uma índia. Eu disse que achava que era porque as índias e os índios são nossos ancestrais. Eu perguntei se eles gostariam de conhecer meu amigo Lennon um dia, pois se quisessem eu poderia convidá-lo para participar do nosso encontro. Eles disseram que sim. (5)
 - Então eu perguntei se eles queriam aprender uma música que o Guga tinha me ensinado que falava das etnias Xucuru e Atikum que moram lá na região de Pernambuco. Eles disseram que sim. Eu disse que se todo o grupo gostasse, nós poderíamos ensaiar para cantar para o Lennon quando ele viesse nos visitar. Todas aprovaram a ideia. Perguntei para elas se sabiam como as crianças indígenas brincavam. Do que será que eles brincam? O Daniel disse que sabia e que eles deviam brincar de pega-pega, o Lucas e a Amanda disseram que não sabiam. Eu disse para eles que eu iria pesquisar alguma brincadeira indígena e que se eles quisessem poderiam pesquisar também para fazermos um dia, e que se o Lennon viesse à escola poderíamos pedir para ele nos ensinar alguma brincadeira da etnia Umutina.
 - Fomos para o centro do pátio e formamos uma roda. Pegamos os maracás e alguns caxixis e eu disse para eles que as músicas que íamos cantar eram das etnias indígenas Atikum e Xucuru, da região de Pernambuco onde o Guga nasceu. Expliquei para eles que essa dança é chamada de Toré e mostrei qual era o movimento dela e como era o som dos maracás. Cantamos uma vez sem os instrumentos e as crianças gostaram muito da música, cantando bem forte. Depois somamos ao nosso canto, os passos da dança e o som dos maracás. (6)
 - A música e a dança do Toré são expressão de muita força, pois são constituídas de gestos muito vigorosos, de um canto forte e de palavras de luta e afirmação da identidade do grupo. Cantamos as músicas Vamo minha gente e Jurema preta. Lucas perguntou se podíamos andar em círculos enquanto tocávamos e cantávamos. Todos disseram que sim e circulamos por um tempo, invertendo o sentido da roda de vez em quando.

- Na música Jurema preta há uma verso que diz: “Eu sou índio, eu sou guerreiro, o dono da aldeia sou eu” e quando cantamos esse verso Maria Joaquina cantou bem alto para sobrepor sua voz às demais e ser escutada, da seguinte forma: “Eu sou índia, eu sou guerreira, a dona da aldeia sou eu”. Todas as crianças ficaram olhando com expressão de dúvida e olharam para mim para verificar a minha reação. Eu sorri e perguntei para Maria Joaquina o que ela era. Ela gritou bem alto, batendo com as mãos no peito: Eu sou índia, eu sou guerreira, a dona da aldeia sou eu. Todos nós demos risadas e eu disse que ela tinha razão, que ela era índia e não índio. Continuamos a cantoria e todas as meninas, inclusive eu, passamos a cantar a versão da Maria Joaquina com a mudança de gênero no verso.
- A partir dessa mudança no verso, os meninos ficaram um pouco desorientados na cantoria, pois não sabiam se nos acompanhavam, já que as vozes femininas eram a maioria, ou se cantavam mais alto a versão com em gênero masculino. Paramos a música por um tempo e eu sugeri uma brincadeira, em que as meninas cantaríamos uma vez e os meninos repetiriam o verso. Lucas disse que podíamos cantar bem forte como se fossemos guerreiros. Eu disse que sim e que podíamos bater as mãos no peito como a Maria Joaquina fez quando fazíamos a afirmação de quem éramos na música.
- Cantamos assim por um tempo, meninas e meninos e aos poucos a roda foi virando duas colunas, uma de frente para a outra, meninos de frente para as meninas. Cantávamos bem forte quando paramos um pouco e eu perguntei se aquela brincadeira era uma disputa entre índios e índias. Amanda e Daniel disseram que não porque todo mundo era dono da aldeia, os índios e as índias. Maria Joaquina disse que eles e elas lutavam juntos, mas não brigavam entre eles. Daniel disse que antigamente eles precisavam se unir para guerrear com os portugueses.(7)
- Depois de um tempo dançando e cantando na roda, Lucas e IsaRose perguntaram se a gente podia ir tocando e andando pela escola. Todas as crianças aceitaram e fomos andando e cantando por bastante tempo, passando por todos os espaços da escola por onde podíamos andar. Na música Vamo minha gente há um verso que cita o nome das etnias indígenas e fomos cantando pelo caminho citando as várias etnias indígenas que conhecíamos e sobre as quais já havíamos falado.

Voltamos para o pátio interno apenas na hora de irmos embora e quando chegamos formamos uma roda e eu perguntei se tinham gostado da dança. Disseram que sim e Lucas me disse que queria ser índio. Eu perguntei para ele se ele queria ter nascido índio, em uma aldeia indígena e ele disse que não, que ele estava dizendo que ainda queria ser índio, com as seguintes palavras:

- Eu ainda quero ser índio um dia. (8)

Despedimo-nos com abraços e fomos embora.

Observações: Nesse encontro observei que as crianças se mantiveram muito atentas durante toda a nossa conversa e agiram com muito respeito e seriedade durante a realização da dança. Tive a impressão de que elas se identificaram com a dança e entenderam o sentido guerreiro da música. Maria Joaquina se envolveu nas atividades o tempo todo e levantou uma importante relação de afirmação de identidade de gênero ao cantar a música.

Diário de Campo n.º XXV

Data: 29/10/2012

Participantes: IsaRose, Maria Joaquina, Bia, Bianca, Inaê, Rodrigo, Amanda, Lucas, Daniel, Cláudia e Lennon

Assim que chegamos Lucas estava com sua irmã e seu avô no portão da escola e ele já nos acenava enquanto estávamos ainda do outro lado da rua, veio nos encontrar na

calçada com um livro na mão intitulado “É aí que a onça bebe água”. Lennon carregava meu tambor nos ombros e estava com um arco bem grande e as flechas na mão. Lucas me abraçou já falando do livro e exclamado:

- Olha! Eu trouxe, eu trouxe!

Eu disse:

- Que bom Lucas, é aquela história que nos contou na semana passada! Que livro bonito!

Apresentei-o ao Lennon:

- Lucas esse aqui é meu amigo Lennon, Lennon esse é meu amigo Lucas.

Lucas deu a mão para Lennon e perguntou:

- Pra que time você torce?

Lennon deu risada e disse que era para o Flamengo. Lucas gritou de alegria e disse sorrindo:

- Eba! Eu também. Eu gosto é do Flamengo.

E continuou falando sem parar, fazendo ao Lennon várias perguntas ao mesmo tempo, sem esperar resposta: “O que você trouxe aí?”, “Você é índio?”, “Isso é para atirar?”, “O que a gente vai fazer?”, “Você quer ver meu livro?”. Enquanto isso fomos caminhando e entrando na escola e Lucas dirigiu algumas perguntas para mim: “Posso contar uma história? Posso ler o livro?”. Respondi que como sempre íamos perguntar para as pessoas para decidir se a gente podia ler o livro, mas que eu achava uma boa ideia e que estava curiosa para conhecer mais essa história.

Ao entrarmos no prédio encontramos a escola cheia de gente no corredor, um movimento incomum para as noites de segunda-feira, pareciam ser as mães e os pais dos estudantes, provavelmente pessoas da comunidade que visitavam a escola. As diretora e vice-diretora também estavam no corredor de entrada da escola e nos receberam com um grande sorriso.

A diretora da escola estava abraçada á Bia e depois de nos cumprimentar disse que a Bia tinha esquecido o pandeiro em casa e estavam tentando ligar na casa dela, mas ninguém atendia e me perguntou se precisávamos muito do pandeiro para aquele encontro. Eu disse que não precisávamos e que o mais importante era que ela, a Bia, estava lá. Abracei-a e disse que estava muito feliz porque ela estava lá, pois já faziam dois encontros que ela não ia e eu estava com saudade.

Apresentei o Lennon para Bia, Patrícia e Fernanda. A Diretora e vice-diretora disseram respectivamente:

- Que legal, seja bem vindo!

- A Cláudia adora trazer os amigos aqui na escola para participar da dança, que bom! Boa aula pra vocês.

Fomos entrando e a Patrícia me acompanhou mais um pouco no corredor e disse que a escola estava movimentada porque haviam começado os cursos de idiomas para a comunidade, falou muito feliz:

- Nós conseguimos!

Explicou que estaria por lá todo o tempo caso precisássemos de algo. Eu agradei e fomos para o pátio. Entrando no pátio fomos em direção ao pátio externo e as crianças que estavam lá saíram correndo e rindo para se esconder atrás do muro do refeitório. O Lucas gritou:

- Olha lá, eles estão se escondendo porque estão com medo!

Eu perguntei:

- Medo de que?

Lucas disse:

- Medo do índio, porque ele tem essa flecha e eles acham que ele vai atirar neles.

Eu disse:

- Ah, Lucas, será que eles estão com medo? Ou estão brincando?

Lucas disse:

- Eu não sei! Vou lá chamar eles.

As crianças foram se aproximando e formamos uma roda sentando no chão do pátio externo. Eu cumprimentei as crianças e perguntei se estavam bem, elas responderam e eu disse que queria apresentar para elas meu amigo Lennon. Expliquei que Lennon estudava comigo na Universidade como eu já havia falado na aula passada, é um indígena da etnia Umutina e veio nos visitar para contar um pouco sobre a cultura Umutina e conhecer a nossa turma. As crianças prestavam muita atenção em absoluto silêncio e eu perguntei se podíamos nos apresentar para ele e se ele gostaria de se apresentar para a turma.

Lennon perguntou para as crianças se queriam que ele se apresentasse falando português ou falando na língua Umutina. Elas escolheram a língua Umutina e ele começou falar. Ao terminar as crianças estavam com os olhos bem abertos, algumas com a boca aberta também e sorrindo começaram a perguntar o que ele tinha falado. Ele então falou na língua portuguesa seu nome, o nome de sua aldeia, da cidade e do Estado onde nasceu e falou que estava estudando na universidade para ser professor.

Lennon sugeriu que cada uma das crianças se apresentasse falando seu nome e idade e pediu para que durante a apresentação cada uma delas fizesse uma pergunta para ele sobre qualquer coisa que tivessem curiosidade de saber sobre ele. As crianças se apresentaram e perguntaram quantos anos ele tinha, se tinha namorada, onde ele estudava, se o que ele trouxe era uma flecha e se ele morava na aldeia. Lennon explicou que agora ele morava em São Carlos porque estava estudando na Universidade Federal, mas que a família dele mora na aldeia e ele vai para lá sempre que pode, mas é muito longe, contou que tinha uma namorada que também é indígena e estudava aqui, mas teve que voltar para aldeia para cuidar do pai dela que estava doente. (1)

Lucas pediu para contar a história do livro que trouxe, e mostrando o livro para todas as pessoas na roda perguntou se podia. Dissemos que sim e ele começou contar a história do índio que foi beber água no rio e encontrou um sapo. Lucas disse:

- Por exemplo, ele é o índio – apontando para Lennon – e eu sou o sapo.

Nós demos risada e ele repetiu a mesma frase mais três vezes e continuou contando a história e fazendo os gestos de cada ação, como beber água no rio, imitou o sapo falando e no final ele perguntou se tínhamos gostado. (2) Eu e Lennon dissemos que sim. Bia, Amanda e Daniel disseram que já conheciam a história e que ele já tinha contado. Bia falou que todas as crianças da escola ganharam esse livro. Eu agradeci a ele por ter trazido o livro para conhecermos e perguntei se podíamos pedir para o Lennon nos contar um pouco sobre as coisas que ele trouxe para a gente ver. As crianças aceitaram a proposta e Lennon começou a tirar da sacola os vários adereços indígenas que trouxe. Lennon começou mostrar os adereços usados para quando eles vão dançar e disse que antigamente eram usados pelos antepassados para irem para as guerras também.

As crianças estavam muito atentas e foram passando de mão em mão cada um dos adereços que eram feitos de penas, muito coloridos e bonitos. Lennon foi falando o nome de cada um deles e mostrou como eram usados, colocando-os em seu corpo. Enquanto fazia isso as crianças iam perguntando se ele tinha confeccionado, quem podia usar, se tinham outras cores, se podiam usar tudo isso quando queriam.

Lennon mostrou o arco e as flechas e explicou para as crianças que usavam essa ferramenta ainda hoje para pescar no rio e que era feita por eles mesmos, de uma madeira muito resistente. Perguntou se elas queriam aprender e experimentar como atirar e elas aceitaram imediatamente. Fomos até a área externa, ao lado do pátio, e as crianças se posicionaram em fila decidindo quem iria experimentar lançar a flecha primeiro. Eu disse que

podiam ficar tranquilas que todas iriam experimentar. As crianças foram flechando sob a orientação paciente de Lennon. Todas as crianças queriam experimentar lançar a flecha mais uma vez e ficamos muito tempo nos divertindo nessa atividade e Lennon foi ensinando-nos como fazer. (3)

Elas não queriam parar com a brincadeira até que eu disse para elas que tínhamos que decidir o que seria feito, pois tínhamos muitas coisas para conversar com Lennon e pouco tempo. As crianças correram para olhar o relógio e administrar o tempo que ainda restava da aula para que pudessem fazer tudo que queriam. Elas queriam que o Lennon ensinasse uma dança, uma brincadeira e contasse uma história da aldeia Umutina. Depois tiveram a ideia ensinar algumas músicas para o Lennon. Eu lembrei que havíamos ensaiado uma música para cantar para ele caso ele viesse nos visitar.

Lá para o meio da conversa com o Lennon o Rodrigo gritou:

- Minha avó é índia!

Eu disse:

- É mesmo Rodrigo? Você nunca me contou isso antes.

Inaê, irmã mais velha de Rodrigo confirmou nos dizendo que sua avó era uma mistura de africanos com indígenas (ela usou essa exatamente essa expressão). Olhei para Lennon e sorrimos.

Eu disse:

- Que interessante!

Nesse momento a Bia disse:

- Minha avó também era índia.

Eu me espantei novamente e disse:

- Nossa Bia, você também nunca me falou isso! Porque nunca me contou?

Ela disse:

- Ah, não sei, eu nunca te contei, né? Mas é sim, meus bisavós eram índios.

Lennon perguntou se eles sabiam de qual etnia eles eram e de que lugar do Brasil eles vieram e as crianças responderam que não sabiam. Eu perguntei para as crianças se seria possível que todos os nossos avos fossem índios. Elas disseram que talvez sim. Bianca disse que os avos dela eram italianos. (4)

Lennon nos contou uma história do sol e da lua e nos ensinou a canção que falava dessa história. As crianças ensinaram para ele o Coco de Toré que dançamos na semana anterior e disseram para ele que era uma dança dos índios Xucuru. Depois cantamos os Sambas de Coco Areia e Arco-íris. Lennon cantou e dançou com o grupo. (5)

Rodrigo perguntou se eles ainda fazem guerra na aldeia com o arco e a flecha. Lennon explicou que não, que as guerras aconteciam há muito tempo atrás quando eles tinham que defender a aldeia de outras pessoas que queriam invadir as terras indígenas, mas que hoje em dia eles ainda precisam defender a aldeia, mas não usam armas nenhuma. Contou para as crianças que nessa semana, na próxima quarta-feira, ele e outros estudantes indígenas e não indígenas vão pegar um ônibus e ir até Brasília, onde trabalha a presidenta Dilma, para fazer uma manifestação de protesto para ajudar os índios da etnia Guarani-Kaiowá que estão sendo ameaçados de serem retirados das terras deles. (6)

Depois sentamos para conversar um pouco e Lennon perguntou para as crianças como elas imaginaram que ele era quando eu disse para elas que ele viria nos visitar. As crianças disseram para ele que imaginavam que ele ia chegar na escola pelado ou só de sunga. Rodrigo disse que pensou que ele fosse malvado. Lennon perguntou por que ele pensou isso e Rodrigo disse que é porque já tinha escutado falar que os índios são malvados e matam as pessoas. Eu perguntei onde ele tinha escutado isso e ele disse que foi na televisão.

Lennon perguntou para eles se achavam que ele malvado e as crianças disseram que não, que ele era muito legal. Ele disse que então eles podiam ver que ele é índio e não é

malvado, que ele e os parentes dele que são índios procuram sempre fazer coisas boas para as pessoas e para os animais, assim como muita gente que não indígena. Rodrigo disse que já tinha visto um índio matar um porco e achou que isso era maldade. Eu perguntei por que o índio matou o porco e ele disse que tinha sido para comer. Eu falei para ele que nós, que não somos indígenas, também comemos porcos, frangos e bois e para isso temos que matar esses animais e perguntei se ele achava que isso era maldade também. Ele pensou um pouco e disse que era verdade, que nunca tinha pensado nisso.

Lennon perguntou para as crianças o que é que elas achavam dos índios agora, depois de terem conhecido ele, elas responderam que ele era muito legal e que não achavam mais que eles eram malvados. Estava quase na hora de ir embora e Lucas queria ensinar mais músicas para Lennon e veio dizer para mim que faltava a gente cantar para ele a música Tatu que ele iria gostar. Eu expliquei que não tínhamos mais tempo, pois já havia passado da hora de irmos embora.

Lucas e Rodrigo vieram me perguntar se Lennon podia voltar lá escola outro dia e eu disse que não sabia, que tinham que perguntar para ele. Eles então foram até o Lennon e perguntaram se ele podia voltar outro dia, Lennon disse que sim e que podíamos combinar. As crianças comemoraram pulando com os braços erguidos e perguntaram para ele se ele podia contar outras histórias da próxima vez. Lennon respondeu que sim e algumas mães já chegavam para buscar as crianças quando as meninas Bia e Bianca pediram para Lennon escrever algumas palavras na línguaUmutina no caderno delas. Amanda e Lucas foram chamar a mãe deles para apresentá-la para Lennon. (7)

Já passavam mais de 15 minutos do término da aula e as crianças queriam tirar fotos e conversar mais com Lennon. Despedimo-nos com abraços e fomos embora, na saída da escola IsaRose apresentou Lennon para sua mãe e pediu para que eu tirasse uma foto deles três juntos. Ela disse para Lennon voltar na escola outro dia para dançar com a gente e que tinha gostado muito de conhecê-lo.

Observações: Eu e Lennon fomos embora conversando e ele disse que já esperava que as crianças falassem exatamente o que elas falaram sobre suas impressões sobre os indígenas e que gostou muito de ter feito essa visita. Eu agradei por ele ter vindo e falei que tinha sido muito importante ele conversar com elas. Perguntei se ele tinha percebido as expressões de curiosidade e alegria das crianças com a presença dele e ele disse que sim.

Lennon falou para as crianças sobre a manifestação que está acontecendo em defesa dos índios Guarani-Kaiowá que ganhou força e foi organizada nacionalmente pelas redes sociais da internet. Nesse mês, mulheres e homens dessa etnia estão sendo ameaçados de serem expulsos das terras onde vivem, pois as mesmas não estão demarcadas e oficialmente pertencem aos agricultores. Elas ouviram com muita atenção e eu fiquei pensando que mesmo estando envolvida e apoiando essa manifestação eu não tive a ideia de falar sobre isso para as crianças e talvez não pensasse nisso, mas quando Lennon contou para elas eu observei que elas têm o direito de ter essa informação tanto quanto qualquer outra pessoa, pois tal situação faz parte da história do nosso país. Fiquei contente por ele ter falado sobre isso com elas, com tanta naturalidade e por elas terem ficado atentas ao que ouviam.

Diário de Campo n.º XXVI

Data: 05/11/2012

Participantes: IsaRose, Maria Joaquina, Bia, Bianca, Inaê, Rodrigo, Amanda, Lucas, Daniel e Cláudia

Nessa segunda-feira eu e as crianças passamos mais de 40 minutos do nosso encontro sentadas conversando sobre brigas na escola e outros tipos de violência. Assim que nos reunimos no pátio Bia chegou chorando porque tinha acabado de brigar com um amigo. Quando perceberam que a colega estava chorando, todas as crianças pararam de fazer o que estavam fazendo e vieram se sentar ao lado dela.

Perguntei se ela queria contar o que tinha acontecido e ela disse que sim, mas que estava muito nervosa. Pedi para que ela fosse beber água e perguntei para as crianças se podíamos ir para o espaço externo que fica debaixo das salas de aula para conversarmos com mais calma, pois a escola estava muito movimentada naquele dia também. Elas aceitaram e nos dirigimos para lá. Bia foi contando o que tinha acontecido durante o nosso percurso e todas as crianças estavam em silêncio e muito atentas à sua fala. Ela contou que discutiu com o amigo e que bateu nele. Estava chorando muito e disse que não queria ter feito isso, mas que ele a provocou muito até ela não aguentar mais.

Sentamos em círculo no chão e pedi para que ela contasse com calma tudo que tinha acontecido. Ela descreveu toda a discussão e disse que estava preocupada porque sua mãe seria chamada na escola e já estava brava com ela porque ela havia perdido o tênis novo. Assim que ela terminou de falar algumas crianças começaram a dizer para ela que isso também já tinha acontecido com elas. Inaê contou sobre uma briga que já teve. Daniel pediu para ela se acalmar e narrou uma briga que teve na sala de aula com um amigo.

As crianças falaram sem parar sobre agressões físicas e verbais que sofriam em diversas situações e as que já causaram também. Eu ia perguntando para elas o que achavam dessas situações que narravam e se elas podiam pensar outras formas de reagir quando ficavam nervosas. Elas falaram bastante sobre como reagir à provocações de colegas de escola e conversamos sobre várias possíveis maneiras de agir nessas situações. Falaram muito sobre como elas se sentiam nessas situações.

Elas estavam muito sérias e a conversa estava tão forte que a roda foi fechando, fechando até ficarmos todas as pessoas bem próximas. Foi uma conversa muito rica. (1)

Bia disse que estava mais calma, então Lucas se levantou, abriu um enorme sorriso e perguntou se a gente queria dançar. Todas e todos concordaram, então nos levantamos e formando a roda começamos a tocar os instrumentos e cantar os Sambas de Coco. Começamos com o samba do Coqueiro, sugerido pela IsaRose e não cantamos muitas outras músicas porque estávamos quase na hora de ir embora.

Quase ao final da aula fiquei um pouco zangada com a Maria Joaquina e o Rodrigo que começaram a brincar de jogar coisas (meias) um no outro. Maria Joaquina não parou de correr de um lado para o outro, cantar alto e gritar. Não quis participar da roda de Samba de Coco e ficava gritando para chamar nossa atenção o tempo todo. Lucas e Amanda eram as crianças mais empenhadas na roda, queriam tocar e cantar e começaram a ficar impacientes porque não estávamos conseguindo. Despedimo-nos com muitos abraços e fomos embora.

Diário de Campo n.º XXVII**Data: 12/11/2012****Presentes: IsaRose, Lucas, Amanda, Daniel, Maria Joaquina, Inaê, Vanessa e Cláudia**

Hoje ao chegar à escola as crianças esperavam do lado de dentro do portão de acesso à entrada principal e escutei o Lucas gritando quando me viu atravessar a rua:

- Pessoal, ela tá vindo! Ela chegou!

Entrei na escola e cumprimentei o avô do Lucas e da Amanda. Amanda correu até o avô, pegou um maracá que estava com ele e veio me mostrar. Eu disse que era lindo e perguntei se era o dela, ela disse que sim. Eu perguntei para ela se iríamos tocar com esse maracá hoje e ela disse que sim, que havia trazido para isso, para tocar e me mostrar. Dei alguns passos até a escada e o Lucas veio me cumprimentar, disse que queria me perguntar uma coisa e eu disse que podia falar. Então ele perguntou:

- Eu quero saber por que a Maria Joaquina fica correndo de um lado para o outro e não fica na roda cantando com a gente?

Eu fiquei surpresa com a pergunta e respondi que não sabia, dizendo:

- Olha Lucas, eu não sei, a gente vai ter que perguntar isso para ela.

Ele disse:

- E eu também quero saber por que ela ficou jogando coisas no Rodrigo, coitado do menino, ele nunca fez nada para ela.

Eu disse:

- Lucas, eu acho que eles estavam brincando, mas podemos perguntar isso para ela também, né?

Ele disse que sim e que iria perguntar. A Inaê e a Vanessa estavam no corredor externo tomando um lanche e fizeram um gesto com as mãos abertas sinalizando que era para esperarmos e disseram que entrariam dali a pouco. Nós fomos entrando na escola, eu, Amanda e Lucas e no pátio externo encontramos Daniel, Maria Joaquina e IsaRose. Ficamos conversando um pouco e Maria Joaquina veio correndo dizer que tinha uma brincadeira para gente fazer. Eu disse:

- Que bom Maria Joaquina, você pode explicar pra gente daqui a pouco? Vamos falar oi para os colegas, aguardar as meninas e saber das novidades primeiro? Assim você conta para todo mundo de uma vez, pode ser?

Ela disse que sim e saiu correndo pelo pátio. Eu a chamei e disse que nós gostaríamos que ela ficasse por perto porque eu e o Lucas tínhamos uma pergunta para fazer para ela. Ela fez uma expressão de curiosidade e eu pedi ao Lucas que perguntasse sobre a sua dúvida.

Lucas perguntou:

- Por que você fica correndo pra lá e pra cá e não fica perto da gente? Você não gosta da Cláudia? Não gosta de ficar perto dela?

Maria Joaquina ficou balançando o corpo de um lado para o outro, sorriu, colocou uma mão na boca e disse que não sabia. Lucas insistiu:

- Você não quer ficar dançando com a gente?

Maria Joaquina respondeu:

- Eu quero. Eu gosto da Cláudia.

Nesse momento veio me abraçar e eu perguntei:

- Você cansou de cantar e tocar com a gente? Porque você sabe tocar, cantar e dançar, mas pode ser que você não goste mais, não tem problema. Você cansou?

Maria Joaquina disse:

- Não, eu não cansei, mas eu quero brincar.

Eu perguntei se ela queria brincar de dançar e ela respondeu que sim. Eu disse que o Lucas tinha outra pergunta e ele perguntou por que ela havia jogado coisas no Rodrigo

aquele dia. Maria Joaquina não respondeu, continuou balançando o corpo e rindo. Maria Joaquina ficou perto da roda brincando com a bolsinha que carregava nas mãos. Todas as crianças foram se aproximando e sentamos em uma roda, no chão.(1)Então eu perguntei se estava tudo bem com elas e perguntei se alguém tinha alguma novidade. Eles disseram que não, eu perguntei para a Amanda sobre o instrumento que ela trazia nas mãos e ela disse que era o maracá dela. Eu perguntei se ela não queria mostrar para o grupo e nos contar se ganhou de alguém. Ela disse que tinha ganhado quando ela mais criança e não se lembrava de quem ganhou, que talvez da madrinha do Lucas.

Disse para elas que eu tinha duas coisas importantes para falar que uma era que no próximo encontro teríamos uma surpresa, um presente meu e do Guga para elas. Elas ficaram animadas e queriam saber o que era. Eu disse que era surpresa.

Amanda perguntou se eu estaria na escola quando ela estivesse no terceiro ano, ou seja, no próximo ano. Eu disse para ela que essa era a outra coisa que eu tinha para falar. Falei que no próximo ano nós só íamos nos encontrar na primeira semana de aula da escola porque no mês de março eu farei uma viagem e vou morar durante um ano em outro país. Elas perguntaram para onde eu vou e eu disse que para Moçambique, um país que fica na África. Elas disseram que devia ser muito legal lá. Amanda perguntou se não teria mais aula de dança na escola no ano seguinte e eu falei que as aulas de dança continuarão com duas professoras bem legais, que são minhas amigas e provavelmente viriam conhecê-las ainda esse ano. Disse ainda que elas irão ensinar outras danças bem legais para a turma e que eu sentiria saudades dos nossos encontros. Na verdade já estava sentindo. (2)

As crianças pegaram os instrumentos e ficamos tocando e cantando as músicas conforme elas iam se lembrando. Lucas pediu para cantar a música do índio guerreiro, pegamos os maracás, cantamos e dançamos por bastante tempo até a hora de irmos embora. (3) Antes de irmos relembrei as crianças, pedindo para que não faltassem no nosso próximo encontro e que avisassem os amigos que estavam ausentes, pois eu e Guga iríamos trazer uma surpresa para eles e seria legal se todas as pessoas estivessem lá para receber.

Observações: Considerei muito importante a preocupação do Lucas em entender por que a amiga não estava participando das atividades e também despertado esse interesse nas/os demais colegas. Ele fez uma pergunta diretamente para a amiga, tentando compreender a maneira dela se comportar e ainda que ela não tenha conseguido responder completamente, conversou um pouco, refletindo sobre a atitude questionada por Lucas. Tive dificuldade em falar para as crianças sobre minha viagem do próximo ano, pois tenho ficado muito emocionada quando penso em ter que me despedir do grupo, como se eu já estivesse sentindo saudades da turma. Falei muito rapidamente sobre o assunto porque inevitavelmente começo chorar quando penso no assunto e não gostaria que as crianças presenciassem essa situação. Foi uma grande coincidência Amanda perguntar se eu estaria na escola no próximo ano no exato minuto que eu me preparava para tentar dizer isso. Quanto à surpresa da próxima semana, Guga está pintando as camisetas das crianças com temas e cores variados que escolhemos e nascostas das camisetas Deca está escrevendo “Samba de Coco” e o nome da escola, com as quais iremos presentear as crianças. Decidimos fazer isso como lembrança das aulas e porque entendemos que quando elas sugeriram que fizéssemos uma camiseta elas estavam reconhecendo nossos encontros como “um grupo”, demonstrando uma identificação tanto com a turma, quanto com o “Samba de Coco”, que elas próprias citaram como o nome do grupo, entre outras sugestões como “turma do Samba de Coco”, “turma do sambinha”.

Diário de Campo n.º XXVIII

Data: 19/11/2012

Participantes: IsaRose, Lucas, Amanda, Daniel, Maria Joaquina, Inaê, Bia, Cláudia, Deca e Guga

Hoje a Deca e o Guga me acompanharam no encontro com as crianças para fazer alguns registros fotográficos e porque entregaríamos as camisetas pintadas pelo Guga para as crianças. Chovia bastante e chegamos um pouco atrasados (15 minutos) e eu já havia ligado na escola pedindo que avisassem as crianças que nos atrasaríamos. Ao chegarmos à escola, Lucas foi o primeiro que nos viu e ainda de longe gritou:

– Eles chegaram, eles chegaram!

Ao nos aproximarmos do portão, Lucas saiu e passou direto por mim, sem ao menos falar oi, indo abraçar Guga que carregava a nossa caixa de materiais encapada de chita, eu e Deca nos olhamos e, tendo percebido a situação e o carinho de Lucas por Guga, sorrimos. Eu esperei que ele abraçasse o Guga e lhe fizesse algumas perguntas, todas em seguida uma da outra sem dar tempo de responder, como: “Você tá bom? O que você trouxe aí? Vamos tocar? Você tava viajando?” Eu então disse oi para ele e perguntei se ele não estava nos vendo ali. Ele sorriu, disse oi, abaixou a cabeça e veio em minha direção oferecendo-me o rosto para que o beijasse. Demos um abraço e fomos entrando na escola.

IsaRose nos encontrou na escada e disse que Bia não viria. Fomos ao pátio externo e fizemos uma roda permanecendo em pé. Guga contou que estava em São Paulo e lá ficou sabendo que havia uma comunidade de índios da etnia Pankararu morando em São Paulo. Contou para as crianças que esses indígenas são lá do sertão de Pernambuco e hoje alguns estão morando nas favelas de São Paulo, pois a cidade foi os deixando de lado, não conseguem encontrar um trabalho e tem que morar em qualquer lugar que conseguirem.

Conversamos mais um pouco e eu perguntei se elas podiam mostrar para o Guga a música que haviam aprendido e a dança do Toré. Pegamos os maracás e cantamos as duas músicas que sabíamos. Guga e Deca dançaram e cantaram muito com a gente e parecia que a roda não iria mais parar, estava muito animada. Quando Maria Joaquina cantou, com a mudança de gênero, o verso “eu sou Índia, eu sou guerreira, a dona da aldeia sou eu”, Deca e Guga se surpreenderam e logo compreenderam a colocação, incentivando-a e dando ênfase uma vez para a voz dos meninos e outra vez para a voz das meninas.

Fizeram os passos do Toré por um bom tempo, dançando para dentro e para fora da roda, dando voltas e sem parar de tocar os maracás. Quando pararam perguntei se Guga e Deca tinham gostado e eles disseram que gostaram muito, Deca disse para as crianças que elas estavam cantando muito bem. Quando fomos cantar a MÚSICA que cita as etnias Atikum e Xucuru, eu pedi para que as crianças lembrassem os nomes das etnias que conheciam para a gente incluir na música e perguntei se eles se lembravam o nome da etnia do Lennon. Elas disseram Umutina e começaram citar outras que se lembravam. (1)

Estava chovendo e, tendo a chuva aumentando, já não ouvíamos mais a música. Entramos no pátio interno para conseguir ouvir o que cantávamos e Guga puxou o Samba de Coco Eu tô me molhando. Cantamos e dançamos várias músicas, fizemos o trupé e brincamos de umbigada. Guga pediu para que só as crianças cantassem e elas cantaram bem alto.

Sentamos para conversar um pouco e Maria Joaquina disse ter algo muito importante para falar e contou que hoje um amigo da escola, que usa cadeira de rodas, caiu da cadeira de rodas na frente dela, não se machucou, mas ficou muito chateado. Perguntei para Bia se estava tudo bem e se ela estava calma, ela disse que sim.

Convidei as crianças para irem ao SESC no fim de semana, pois eu, Guga e Deca faremos uma oficina de danças e gostaríamos que elas participassem. Falei que estava mandando um bilhete para as mães e os pais, para que se lembrassem do convite.

Peguei a nossa caixa de chita, disse que queria entregar um presente para elas que

havia sido feito pelo Guga, mas que antes eu queria saber se elas eram todas iguais e elas disseram que não. Eu perguntei o que havia de diferente entre elas e elas começaram a apontar muitas diferenças como cor do cabelo, cor da pele, formato do olho, altura, gênero, voz. Conversamos um pouco sobre como éramos todas as pessoas diferentes umas das outras e eu disse que por isso mesmo os presentes delas eram todos diferentes. Que eu havia escolhido uma cor para cada pessoa, pensando na cor que mais combinaria com aquela pessoa. (2) Entregamos as camisetas para cada uma das crianças e elas ficaram muito contentes. Fui chamando-as pelos nomes, elas sorriam muito e nos agradeciam. Todas as crianças vestiram as camisetas e começamos a tirar fotos. Fernanda veio assistir a entrega das camisetas e ganhou uma, também feita exclusivamente para ela, como a de cada uma das crianças. Tiramos muitas fotos e quando os familiares das crianças chegaram, elas foram mostrando as camisetas e tirando mais fotos com as mães.

Fomos nos despedindo com abraços e beijos e antes de ir embora Lucas disse que precisava me pedir algo e pediu para eu torcer para o Santos, por favor. Eu perguntei se o Santos jogaria hoje, ele disse que sim. Falei para ele que eu era torcedora do São Paulo e que eu achava os dois times muito bons, mas como o São Paulo não iria jogar hoje e ele estava me pedindo, eu iria sim torcer pelo Santos ganhar a próxima a partida. Ele agradeceu, comemorou batendo palmas e gritando:

- Eba!

Diário de Campo n.º XXIX

Data: 03/12/2012

Participantes: IsaRose, Maria Joaquina, Cláudia, Guga e Deca

Ao chegarmos, escola estava vazia, não havia aula nesse dia, pois era dia de reunião dos conselhos de classes, não havia nenhuma criança nos esperando então ficamos conversando com a Fernanda, sobre a organização do encontro da próxima semana, que será o último do ano e para me despedir do grupo. Sugeri fazer uma festinha com a presença das famílias das crianças para mostrar-lhes algumas fotos tiradas no decorrer do ano, falar um pouco sobre como foi a participação das crianças. A Fernanda achou uma boa ideia e combinamos de enviar bilhetes com o convite para todas e todos.

IsaRose chegou e se juntou a nós na conversa, mostrou que estava bronzeada do sol e contou que passou o final de semana na piscina de uma chácara. Logo depois chegou a Maria Joaquina que nos cumprimentou e continuamos no corredor conversando com a Fernanda e desta vez vendo e comentando as fotos expostas no corredor da escola. Despedimo-nos da Fernanda e no caminho para o pátio perguntei a Maria Joaquina se ela poderia tocar no tambor um Samba de Coco pra gente. Ela disse que sim.

Dirigimo-nos para o pátio externo e sentamos no chão. Eu disse para as crianças que precisava falar algo para elas e expliquei que estava realizando uma pesquisa de doutorado, que é parte de um trabalho que eu faço para a escola onde estudo e que nesse trabalho tem uma parte onde eu quero contar para as pessoas tudo o que fazemos nos nossos encontros. Perguntei se elas sabiam para que eu queria contar o que fazemos para outras pessoas. Elas disseram que não. Então, eu expliquei que era para que outras pessoas que lendo sobre nossos encontros pudessem ter ideias e pensar nas coisas que aprendemos e ensinamos, em como essa nossa atividade pode ajudar a gente aprender coisas, aprender a se relacionar, juntar num mesmo grupo pessoas diferentes e dançar, pois assim, quem sabe, outras pessoas em outras escolas também poderiam ter grupos que se encontram para aprender, ensinar e se divertir assim como a gente.

Primeiro perguntei se elas autorizavam que eu contasse para outras pessoas sobre os

nossos encontros e que eu iria contar tudo o que fazemos, nossas brincadeiras, nossas músicas, como tocamos e tudo o que conversamos durante os nossos encontros. Elas disseram que sim, que eu poderia contar. Depois expliquei que quando eu for contar para as pessoas eu não vou dizer o nome da escola e nem o nome verdadeiro delas e por isso precisava de um apelido para escrever nesse trabalho que identificasse cada uma das pessoas e que então elas podiam me dizer um nome ou apelido pelo qual elas gostariam de ser chamadas, expliquei também que além da autorização delas vou pedir autorização das mães e dos pais delas para que elas participem como colaboradoras dessa minha pesquisa.

Maria Joaquina disse que primeiro gostaria de perguntar para um amigo que ela gosta muito e para as amigas dela qual seria o apelido que ele e elas escolheriam para ela, e depois me contaria. Eu disse a ela que tudo bem, mas que seria legal se ela escolhesse um apelido que ainda não existe, não um que as pessoas já sabem que se refere a ela como quando utilizamos como apelido a redução do nome, mas sim um outro nome ou apelido pelo qual as pessoas não tenham o costume de chamá-la, que ela gostaria de ser chamada. Ela balançou a cabeça afirmativamente e disse: - Deixa eu pensar, eu gosto muito da Maria Joaquina do Carrossel, eu gostaria de chamar Maria Joaquina. Eu perguntei se ela queria escolher esse nome ou perguntar aos amigos primeiro. Ela disse que escolhia esse nome.

Perguntei a IsaRose se ela já tinha pensado em um nome, ela disse que gostaria de se chamar IsaRose. Maria Joaquina perguntou ao Guga como ele gostaria de se chamar e ele disse que gostaria de se chamar Malunguinho. IsaRose perguntou para mim como seria o meu nome, eu disse a elas que eu vou usar o meu nome mesmo porque quando eu estou contando a história, as pessoas estão sabendo que sou quem estou contando, então não adianta eu mudar meu nome que elas vão saber que sou eu, que estou pedindo para elas outro nome porque não quero que as pessoas saibam quem são elas, o que falaram, pois ainda são crianças e precisam ser protegidas.

Falei ainda que se eu tivesse que escolher um nome seria Maria, porque é o nome que eu acho mais lindo, igual ao nome da filha do Guga. Maria Joaquina disse que escolheria outro nome para mim e que seria Linda Flor, assim como na música que ela fez para mim. Maria Joaquina disse que tinha uma música e uma dança para nos mostrar para a gente e cantou a música “Linda flor”. Perguntamos a IsaRose se ela tinha alguma novidade para nos contar, ela disse que sim e começo a contar muitas histórias que tinham acontecido no seu passeio de fim de semana. Ela começou a falar sem parar e nos mostrou vídeos que gravou em seu celular de trechos da festa que participou.

Maria Joaquina disse que tinha outra dança para nos mostrar e dançou apresentando-se para a turma. Perguntei o que elas achavam da gente pegar os instrumentos, tocar e dançar um pouco, elas aceitaram, Maria Joaquina pegou a caixa do divino, Guga pegou um pandeiro e eu peguei um caxixi, IsaRose disse que não ia dançar porque ia gravar nossa dança e se afastou um pouco, posicionando-se para a filmagem e ligando a câmera do celular.

Perguntamos qual música elas gostariam de cantar e Maria Joaquina perguntou se poderia cantar a música que ela fez, eu disse que sim e que poderíamos cantá-la ao ritmo do Samba de Coco para ser acompanhada pelos nossos instrumentos. Então perguntei se ela lembrava qual era o ritmo e tentou tocar o mesmo com as baquetas na caixa do divino, como ela não lembrava o ritmo sugeri que tocássemos primeiro com as palmas das mãos, sem instrumento.

Ao batermos as palmas começamos também fazer a marcação da dança com os pés, como de costume. Maria Joaquina disse que havia lembrado e retornou para as batidas na caixa. Começamos então cantar a música Linda flor que ela inventou, tentando aprender com ela e enquanto ela cantava, nós repetíamos o refrão. (1) Nesse momento chegou a Deca, nossa amiga, que veio cantar com a gente também. IsaRose se aproximou da roda e perguntei se elas lembravam da Deca, ao que disseram sim e foram cumprimentá-la. Pedi para IsaRose e Maria

Joaquina que cantassem algum Samba de Coco para ensinar a Deca porque eu sabia que ela gosta muito desse ritmo.

Maria Joaquina perguntou se podíamos sair tocando pela escola igual ao outro dia e apontou para o espaço externo que nos leva até o parque de areia e a horta da escola. Eu disse que se todos concordassem poderíamos ir até a horta. Fomos cantando e chegando lá fizemos um passeio pela horta da escola reconhecendo as plantas e seus nomes.

Ficamos tocando e cantando na beira do parque e Maria Joaquina ficou sentada no balanço enquanto cantávamos. Próximo ao horário de irmos embora subimos a rampa em direção ao pátio e encontramos o pai da Maria Joaquina na porta do pátio. Pouco antes de chegarmos ele pegou o pandeiro que estava em cima da caixa e começou tocar um samba. Eu disse:

- Olha Maria Joaquina, não falei que seu pai era sambista? Esse chapéu dele é de sambista e ele realmente sabe tocar o samba.

Despedimo-nos.

Diário de Campo n.º XXX

Data: 10/12/2012

Participantes: Bianca, IsaRose, Daniel, Márcia, Deca, Guga, Juliana, Iana e Cláudia

Hoje, antes de ir para a escola, estive em reunião na Teia – Casa de Criação, com as duas educadoras e amigas, Iana e Juliana, que vão assumir os encontros de dança na escola no próximo ano. Combinamos de nos encontrar para falarmos mais detalhadamente sobre a estrutura e metodologia das atividades desenvolvidas. Contei um pouco sobre a história de cada uma das crianças e relatei algumas situações que considereei significativas para que elas conhecessem um pouco mais o grupo. Marcamos esse dia e horário para que, ao final da reunião, elas me acompanhassem até a escola para conhecer pessoalmente as crianças e a equipe gestora.

O pai da Maria Joaquina veio trazer o Termo de Consentimento para a realização da pesquisa que levou para ler e assinar em casa e justificar a ausência da filha, pois estava realizando exame de ressonância magnética naquele momento. Contei para ele sobre o dia em que ela aprendeu tocar o Samba de Coco e ele me perguntou se ela havia aprendido mesmo, se tocou o tambor. Eu confirmei, dizendo que ela tocou certinho e que aprendeu no tempo dela, da maneira dela, simplesmente pegou o tambor um dia e sozinha foi para um canto tocar e voltou com o ritmo perfeito.

Ele contou que fazia parte da bateria da escola de samba e que tocava alguns instrumentos como tamborim e pandeiro. Eu aproveitei a oportunidade e apresentei-o para as meninas que darão continuidade no trabalho no ano que vem e sugeri:

- Talvez você possa, no ano que vem, conversar com as meninas e vir aqui um dia ensinar algo sobre o samba para as crianças, você topa?

Ele sorriu e disse que sim, que seria uma honra e que ele poderia passar algo do pouquinho que sabe. Eu disse que com certeza ele tinha muitas coisas para ensinar para as crianças e seria muito legal – falei direcionada para as meninas – se eles pudessem pensar nisso para o ano que vem. As meninas também concordaram e a Juliana disse:

- Isso, vamos conversar, muito legal!

Fomos para o refeitório onde preparamos a mesa com doces, sucos e salgados que trouxemos. Fiz a apresentação das meninas Iana e Juliana e ficamos vendo as fotos dos nossos encontros que eu selecionei para mostrar para elas. Fiz também uma cópia dessa seleção para dar para cada uma delas. IsaRose ficou tirando fotos nossas enquanto tomávamos lanche.

Conversamos sobre várias coisas que tinham acontecido durante o ano e Daniel falou

da vergonha que sente quando a gente fala que ele fez uma música. Guga disse que não podemos nos envergonhar das coisas bonitas que fazemos, e que fazer uma música é algo muito bonito. Guga perguntou para ele se ele achava que era fácil fazer uma música e se ele achava que qualquer pessoa podia fazer uma música. Eu disse que era só ele olhar para a nossa turma e ver quantas pessoas ali tinham feito uma música. Ele ficou pensativo e disse:

- É, tá certo que eu não sou muito inteligente, mas eu fiz.

Eu disse que ele era um menino muito inteligente, perguntei por que ele achava que não era inteligente e ele disse que era porque ele não tinha tirado notas boas e que nesse exato momento o pai dele devia estar conversando com a diretora para saber se ele passou de ano. Eu disse para ele que se ele tirou notas baixas queria dizer que ele poderia ter estudado mais e não que ele não era inteligente. Ele disse que então era preguiçoso. Brinquei com ele dizendo que se ele estudasse um pouco cada dia que chegar a casa, ao invés de ir assistir Carrossel na TV, as notas dele serão melhores no próximo ano. (1)

Perguntei para cada uma das crianças o que elas tinham gostado mais dos nossos encontros e elas foram lembrando-se das nossas brincadeiras e danças. Daniel disse que eu devia falar do que eu mais tinha gostado e perguntou por que eu não falava, só ficava perguntando para eles. Demos risadas e eu disse que não falava porque ninguém me perguntava e perguntei se ele queria saber. Ele então perguntou o que eu mais gostei dos nossos encontros e eu disse que gostei mais dos nossos cortejos pela escola. (2)

Bianca disse que se lembrava da nossa discussão, do dia em que eu briguei com ela. Ela disse que ficou com muita raiva, mas que depois passou e ela sentiu saudade. Eu perguntei se ela lembrava o motivo da nossa discussão e ela disse que sim. Eu disse que senti medo de que ela não quisesse mais voltar porque eu gostava muito dela e senti uma alegria enorme quando ela voltou a frequentar nossos encontros. Ela deu risada e disse que ficou sem aparecer por umas três semanas. Rimos juntas. (3)

Ficamos confraternizando por mais algum tempo, fizemos uma Roda de Samba de Coco, dançamos um pouco e voltamos para o refeitório para nos prepararmos para ir embora, quando encontramos o pai de Daniel. Ele deu a notícia para o filho e Daniel gritou:

- Eu passei!

Comemoramos com ele, parabenizamos e reforçamos a nossa conversa sobre como ele era inteligente. Despedimo-nos e fomos embora em clima de festa.

DIÁRIOS DE CAMPO – Inserção em Moçambique

I semestre de 2013

TERMOS:

Classe – O mesmo que série para indicar o período escolar.

Chapa – Transporte público mais barato da cidade de Maputo; São pequenas vans ou micro-ônibus que transitam geralmente com excesso de passageiros. Nesse último aspecto se parecem com o transporte que se chamava na capital de São Paulo de “lotação”, há alguns anos fora de circulação.

Machamba – Nome atribuído às plantações, hortas e cultivos em geral, equivalente ao termo roça no Brasil.

Marrabenta e Xigubo – Danças tradicionais do sul de Moçambique, da região de Maputo.

Pátio principal – Grande espaço de areia localizado centralmente na Escola Primária do Triunfo onde geralmente são realizadas as aulas de Educação Física.

Diário X (XXXI)

Maputo, 08 de maio, 2013

Primeiro encontro:

Danças Marrabenta e Xigubo;

Por que as pessoas dançam? Por que dançar na escola?

Atividade de encerramento: “Olá, como vai?”;

TPC: pesquisar em casa (para a segunda turma) com os familiares sobre as danças Xigubo e Marrabenta.

Antes de reunirmos as crianças da 7ª classe “I” na sala da oficina pedagógica, eu e o prof. Nelson fomos até a sala e afastamos as cadeiras e as seis mesas grandes que se encontram dispostas formando um círculo, aproximando-as da parede para que no centro da sala coubessem as 90 crianças da turma. Quando as crianças chegaram pedi a elas que deixassem as pastas sobre as mesas que se juntassem a mim sentadas no chão da sala, formando um círculo.

Apresentei-me para as crianças novamente, pois eu já havia sido apresentada semanas antes pelo professor e expliquei o que estava fazendo na escola. Conte sobre a pesquisa de doutorado que realizo no Brasil e sobre a pesquisa que venho fazer em Moçambique sobre danças. Expliquei que o professor Nelson estava colaborando comigo e que havíamos combinado de juntos planejar algumas aulas para realizar com elas com o objetivo de aprendermos mais sobre as danças moçambicanas. Eu disse que gostaria de aprender sobre as danças moçambicanas com elas e que eu poderia ensinar algo sobre as danças brasileiras se elas quisessem. Expliquei que nos encontraríamos todas as quartas-feiras, dia das aulas de Educação Física e que tudo o que acontecer nos nossos encontros eu vou escrever em diários que, quando fazemos uma pesquisa, chamamos de diário de campo, para depois estudar e analisar tudo o que aconteceu e contar para as pessoas o que e como foi que nós aprendemos e ensinamos sobre as danças.

Perguntei se estavam entendendo e disseram que sim. Perguntei se queriam me perguntar ou dizer algo. Algumas crianças balançaram a cabeça dizendo não e a maioria permaneceu em silêncio. Eu disse que elas poderiam perguntar qualquer coisa que tivessem curiosidade de saber sobre mim ou sobre o Brasil, mas elas continuaram em silêncio. O professor Nelson também reforçou que elas podiam perguntar o que quisessem e que não precisavam ter vergonha. Elas continuaram em silêncio.

Perguntei para elas se conheciam as danças moçambicanas e elas disseram que sim. Perguntei se elas sabiam dançar e todas disseram que sim. Eu disse que já tinha observado todas elas dançando na escola e que era muito bonito ver que todas elas sabiam dançar. Perguntei por que as pessoas dançavam, elas apenas riram e não responderam nada apesar da nossa insistência na pergunta. Perguntei ainda por que elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas permaneceram em silêncio (1). Falei para elas que o meu interesse em estudar as danças começou quando eu percebi que eu podia aprender muitas coisas sobre o meu país se eu conhecesse um pouco das danças e que talvez nós pudéssemos fazer o mesmo, conhecer um pouco da cultura de Moçambique estudando as danças do país (2). Elas olhavam e ouviam atentamente e em silêncio. Perguntei se alguém podia dizer o que é cultura e elas permaneceram em silêncio. Perguntei o mesmo de maneiras diferentes, como: A língua que falamos é parte da cultura? A dança é parte da cultura? Quem faz a cultura? E elas apenas responderam afirmativa ou negativamente às questões, geralmente com um movimento da cabeça, sem falar. Eu e o professor Nelson tentamos desenvolver a conversa sobre essas reflexões, mas não conseguimos então eu sugeri que elas falassem um pouco delas para nos conhecermos um pouco mais (3).

Eu disse a elas que eu tenho 36 anos e perguntei quais eram as idades delas. Fui dizendo cada idade enquanto elas levantavam a mão para responder quem tinha 12, 13, 14 ou 15 anos. Havia crianças de todas essas idades, estando a maioria com 12 e 13 anos e uma delas com 16 anos. Pedi que elas se apresentassem e para isso sugeri que fizéssemos uma brincadeira na qual cada uma de nós deveria ir ao centro da roda e, antes de dizer nosso nome, fazer uma dança diferente, inventada, ou seja, que não fosse a reprodução das danças que já conhecemos, mas algum movimento novo. Elas aceitaram a proposta e eu comecei a apresentação. Fiz uma dança e disse meu nome. Elas riram muito e a brincadeira seguiu assim até a apresentação de metade da turma. Algumas crianças pareciam um pouco envergonhadas e por isso demoravam muito para decidir levantar e ir ao centro da roda. Como a brincadeira estava demorando muito e nosso tempo de encontro se esgotando, expliquei isso a elas e pedi para as crianças que ainda não tinham se apresentado que levantassem a mão e dissessem o nome.

Após todas as crianças se apresentarem eu disse que iria lhes apresentar um instrumento que eu trouxe comigo do Brasil. Mostrei-lhes o pandeiro, perguntei se elas sabiam o nome desse instrumento, se sabiam qual era a origem dele e que tipo de música se tocava com ele. Elas não souberam dizer e algumas crianças disseram que já tinham visto esse instrumento. Duas crianças disseram que viram na novela, mas que não sabiam que tipo de música as pessoas tocavam. Eu pedi para que alguém escrevesse no quadro e fui falando as letras que compõem a palavra “pandeiro”, uma a uma, intercalada com algumas dicas sobre o instrumento na tentativa que elas descobrissem o nome. Elas não descobriram, mas ao final, quando lhes disse o nome do instrumento elas disseram que era usado para tocar samba. Eu disse que sim que no Brasil era utilizado para tocar samba e que existiam muitas formas de tocar samba, inclusive um tipo chamado Samba de Coco, que costumo tocar e dançar com as crianças no Brasil. Disse a elas que poderíamos dançar e tocar o Samba de Coco se elas quisessem aprender uma dança brasileira. Elas disseram que sim.

Eu prossegui a conversa perguntando para elas se elas conheciam a origem do pandeiro. Disseram que não e eu contei que o pandeiro é originário dos povos árabes. Perguntei se sabiam quem eram os povos árabes. Permaneceram em silêncio. Perguntei se os povos árabes habitavam a África e a maioria da turma disse que não, outra parte permaneceu em silêncio. Eu disse a elas que poderiam investigar sobre isso com os professores de geografia e história mas que eu poderia dizer a elas que os povos árabes estão na África há muito tempo, muito antes dos portugueses chegarem no continente. Expliquei para elas que embora o pandeiro seja um instrumento de origem árabe, hoje é de conhecimento e faz parte

da cultura de muitos outros povos, tanto no continente africano quanto no continente americano, como é o caso do Brasil. Hoje o pandeiro faz parte da cultura brasileira também. Perguntei se elas conheciam a Capoeira e a maioria disse que sim. Eu contei que na roda de Capoeira também se utiliza o pandeiro, além do berimbau, do atabaque e do reco-reco. Falamos um pouco sobre cada um desses instrumentos (4).

Perguntei se elas queriam conhecer o som que o pandeiro podia fazer e elas disseram que sim. Então, realizei uma breve batida de samba. Elas sorriram e bateram palmas. Em seguida, eu realizei o toque do Samba de Coco e da Capoeira, explicando para elas cada um deles.

Perguntei se elas queriam fazer uma brincadeira de reproduzir o som do pandeiro e elas aceitaram. Então realizei três toques diferentes no pandeiro e elas foram tentando reproduzir com a voz, o som que ouviam. O primeiro toque com o polegar em uma das extremidades do pandeiro elas reproduziram com o som de “bum”, o segundo toque com a mão espalmada bem no centro do pandeiro elas reproduziram como “tá”, o terceiro toque e que realizei várias batidas consecutivas e ininterruptas, intercalando as pontas dos dedos e parte das mãos, com as mãos formando uma concha, elas imitaram realizando o som de “chique-chique-chique-chique”. Nessa brincadeira, fui realizando várias combinações entre esses sons, alterando as sequências dos toques muitas vezes para que elas tentassem imitar. Repetíamos sempre o mesmo toque quando, por ventura, algumas crianças não conseguissem reproduzir, até que todas conseguissem.

Depois de um tempo, começamos a reproduzir os sons do pandeiro com as palmas das mãos, desta vez, com mais atenção ao ritmo proposto pelo instrumento. Da mesma maneira, fui alternando o ritmo e propondo várias estruturas para que elas reproduzissem com as palmas das mãos.

Ensinei-lhes uma brincadeira (música e dança), na qual nos cumprimentamos e que ao final do cumprimento dizemos várias vezes a expressão “Legal!” Perguntei se elas sabiam o que queria dizer essa expressão e elas disseram que não. Eu expliquei que era o mesmo que dizer “Nice”, como elas dizem quando acham algo bom ou interessante. Pedi para que elas escrevessem no quadro as palavras: “Legal” e “Nice” para identificarmos de que língua são provenientes tais palavras e elas identificaram como portuguesa e inglesa, respectivamente (5).

Eu ensinei a letra³² da música para as crianças e os passos da dança. O professor Nelson sugeriu que fizéssemos a dança no pátio principal e toda a turma se encaminhou para lá. No pátio, formamos um grande círculo e eu pedi que as crianças se posicionassem, intercalando na roda meninas e meninos para formarmos pares. No início as crianças parecem não ter gostado muito da ideia, riram e demoraram muito para se organizar. Depois de um tempo para essa organização, cantamos uma vez a música e eu pedi ao prof. Nelson que fizesse parceria comigo para mostrarmos a dança para todo o grupo (6). A dança acompanha o que a música propõe com os seguintes gestos, divididos entre partes da música:

1ª parte: “Olá como vai” - Uma pessoa de frente para a outra faz uma reverência com um dos braços à frente do corpo e uma leve inclinação da cabeça e troco, à frente;

2ª parte: “Eu vou bem, eu vou bem. E você, vai bem também?” - Ainda posicionadas uma pessoa de frente para outra, batem nas palmas das mãos, uma da outra, mão direita com mão direita, depois esquerda com esquerda, de forma intercalada.

3ª parte: “Legal, legal, legal, legal, legal, legal, legal” - As pessoas de cada dupla dão-se os braços, entrelaçando-os, de maneira que uma pessoa fique posicionada para um lado e a outra para outro lado. Assim, ao se deslocarem para frente, ambas reproduzirão um movimento circular, girando de braços dados para o sentido. Depois, trocando-se os braços

que se entrelaçam, giram para o sentido anti-horário.

Fizemos a dança várias vezes, cantando bem alto. Depois sugeri que elas realizassem a dança mais rápido e depois muito devagar. Todas as crianças participaram, dançaram, cantaram e todas nós rimos bastante. Agradei e congratulei a todas e todos pela participação.

A aula prosseguiu com o conteúdo do planejamento do prof. Nelson que, nesse dia se referia ao atletismo, especificamente sobre a modalidade salto em distância. Assim, o professor orientou o grupo para que construíssem na areia uma área de delimitação do salto, escavando na areia um grande retângulo que seria a “caixa de salto”. Metade do grupo se sentou ao lado da caixa de salto, feita de areia, e outra metade se posicionou em fila a uma distância de aproximadamente 5 metros da linha de salto, para realizarem a corrida que antecede o salto na caixa. Todas as crianças realizaram os saltos, sobre os quais o professor ia comentando e perguntando aos estudantes o que havia falhado e o que foi realizado corretamente. Após todas as crianças realizarem os saltos, algumas vezes, finalizaram a aula e nos despedimos.

Iniciamos a aula com as crianças da segunda turma, 7ª classe “C”. As crianças estavam muito agitadas e demoraram muito para se organizar na sala. Pedimos a elas que deixassem as pastas sobre a mesa e sentassem em círculo, no chão. Foram necessários aproximadamente 20 minutos para que todas as crianças se sentassem e se acalmassem para começarmos a conversar. Comecei a conversa me apresentando para elas e contando-lhes o que eu estava fazendo na escola, os objetivos e procedimentos da pesquisa e a proposta de que elas se apresentassem. Antes delas se apresentarem, perguntei se elas não achavam que tínhamos perdido muito tempo para entrar na sala e nos organizarmos sentadas no chão. Elas responderam que sim. Então, eu pedi para que no próximo encontro elas tentassem se organizar com um pouco mais de calma e atenção, para termos mais tempo para brincar e dançar. Expliquei-lhes a proposta das atividades que eu e o prof. Nelson estávamos fazendo, explicitando os temas dos nossos encontros e a divisão de tempo entre cada atividade.

Repetimos o mesmo diálogo e as atividades realizadas com a turma anterior. No entanto, a dinâmica das atividades com essa turma fluiu com mais tranquilidade, as crianças foram mais participativas que as colegas da primeira turma, no sentido em que falaram mais, desenvolvendo um pouco mais a conversa proposta sobre as danças. Assim, as atividades e a conversa levaram menos tempo que o esperado. Provavelmente, essa situação que impulsionou o professor Nelson a solicitar a elas que realizassem um TPC, pesquisando com os familiares em casa, o que sabiam sobre as danças Marrabenta e Xigubo. No nosso planejamento inicial, solicitaríamos essa tarefa apenas no próximo encontro.

Após elas dizerem que conheciam algumas danças moçambicanas (citaram o Xigubo, a Marrabenta e a Makwaela) eu perguntei por que elas achavam que as pessoas dançavam. Algumas crianças responderam que as pessoas dançavam para se divertir, para ficarem alegres. Perguntei por que elas dançavam nas aulas de Educação Física e elas não responderam. Depois de um tempo insistindo na pergunta eu sugeri que elas pensassem um pouco nessa questão. Perguntei por que estudavam matemática e elas disseram que era para aprender a fazer contas. Perguntei por que estudavam os mapas nas aulas de geografia e elas responderam que era pra saber onde ficam os países. Perguntei novamente por que elas dançavam nas aula de Educação Física e elas permaneceram um tempo em silêncio. Um menino disse que achava que eles dançavam para fazer exercícios e ter saúde. Eu disse que podia ser um bom motivo e perguntei o que mais a gente aprende com as danças nas aulas. Elas não responderam (7). Eu continuei dizendo que estava aprendendo muitas coisas estudando as danças moçambicanas e que poderíamos tentar aprender mais coisas juntas, por exemplo, de onde as danças vêm, quais as regiões do país que fazem as danças e quem são as pessoas que dançam. Então perguntei para elas se elas sabiam quem inventou a Marrabenta ou o Xigubo, elas disseram que não. Perguntei se elas sabiam em que zona de Moçambique essas

danças eram realizadas e elas disseram Maputo (capital do país, localizada ao sul). Perguntei se em outras zonas não havia Xigubo, se apenas em Maputo. Elas ficaram em dúvida e algumas crianças começaram a discutir entre elas se existia ou não essa dança em outros lugares do país. Perguntei ainda se na região norte do país, como em Nampula e em Cabo Delgado, havia danças diferentes daqui da região sul. Elas ficaram em dúvida por um tempo e algumas meninas disseram que sim (8). Eu perguntei quais eram e elas ficaram acanhadas, não responderam. Eu expliquei que eu não conhecia as danças de Moçambique e que gostaria de aprender sobre elas. Disse que elas podiam me ensinar muitas coisas porque elas são moçambicanas, e que provavelmente devem conhecer mais sobre o país delas que eu. Elas riram. Conte para elas que também não conheço todas as danças do Brasil, porque o país é muito grande, mas que muitas coisas que eu sei sobre o Brasil eu pude aprender conhecendo as danças brasileiras. Um dos meninos perguntou se eu iria ensinar uma dança brasileira para eles e eu disse que sim, se todas as pessoas quisessem (9). Nesse momento solicitamos que as crianças dissessem o que achavam que é cultura e uma das meninas disse que era a dança. Eu e o professor Nelson dissemos que era isso mesmo, que a dança fazia parte da cultura e perguntamos o que mais era cultura. Um dos meninos disse que cultura era a nossa música. Nós concordamos com ele e dissemos que a cultura era também a música. Eu disse que a cultura de um país podia ser representada por várias situações, pela dança e música, mas também, por exemplo, pelo jeito de vestir, pela língua que o povo fala, pelas comidas, pelos costumes de um país. Pedi a elas que me dessem um exemplo de um jeito de vestir das mulheres moçambicanas que não é igual ao das mulheres brasileiras. Perguntei-lhes o que as mulheres moçambicanas costumam vestir e elas disseram: Capulana! Eu perguntei se elas achavam que esse era um exemplo da cultura moçambicana e elas responderam que sim (10).

Depois de realizarmos as mesmas atividades descritas na turma anterior, eu expliquei a brincadeira que faríamos a seguir no pátio. Ao realizar a brincadeira no pátio, pedi para que elas se organizassem na roda formada de maneira que fizessem duplas entre meninos e meninas. Diferente da turma anterior, essa turma não fez nenhum comentário ou demonstrou estranhamento na minha solicitação. Nas observações que realizei até o momento nas aulas de Educação Física, as meninas e os meninos se organizam sempre em grupos separados. As danças observadas, Xigubo e Marrabenta, também são realizadas em grupos separados sendo geralmente a Marrabenta realizada pelas meninas e o Xigubo pelos meninos de acordo com a própria origem das referidas danças. Algumas poucas vezes meninas e meninos realizaram as duas danças (11).

Diário XI (XXXII)

Maputo, 15 de maio, 2013.

Segundo encontro:

Danças Marrabenta e Xigubo;

Localização temporal;

Não fizemos atividades de encerramento;

TPC: pesquisar em casa com os familiares.

Não encontramos o coordenador para pegar a chave da sala da oficina pedagógica. Prof. Nelson foi procurá-lo e eu me dirigi à sala para encontrar as crianças que já estavam reunidas na porta. Conversei um pouco com elas e quando percebi que já passávamos de 15 minutos de espera, sugeri que fossemos para a sala de aula para iniciar a aula. Elas concordaram e fomos para a sala de aula. Quando entrei na sala algumas crianças, que caminharam à frente estavam sentadas em círculo no chão da sala, no espaço entre o quadro e as carteiras, da mesma maneira que nos organizamos na semana passada na oficina pedagógica. Nesse pequeno espaço caberia apenas metade das crianças da turma. Eu disse a elas que poderiam sentar nas cadeiras como fazem em todas as aulas, pois tínhamos uma aula teórica. Perguntei se elas sabiam o que era uma aula teórica, elas disseram que não. Eu disse que geralmente chamamos de aulas teóricas aquelas em que a gente está na sala de aula, lendo, escrevendo e refletindo sobre o que estamos aprendendo e de aulas práticas as aulas onde colocamos em ação aquilo que lemos, conversamos ou escrevemos, por exemplo, quando fazemos as aulas no pátio.

Expliquei que estávamos na sala de aula delas porque não conseguimos localizar chave da sala da oficina pedagógica. Disse que continuaríamos hoje conversando sobre as danças para tentar aprender mais sobre o assunto. Pedi para que alguém fosse ao quadro pra desenhar o mapa de Moçambique e duas crianças, um menino e uma menina, dispuseram-se. Enquanto desenhavam o mapa no quadro fui perguntando a turma o que elas lembravam a respeito da nossa conversa no encontro da semana passada. Perguntei se elas lembravam o que eu estava fazendo na escola e de onde eu vinha. Algumas crianças disseram: Brasil. Eu então perguntei o que mais elas lembravam que eu tinha contado sobre mim para elas. Elas não responderam até que um dos meninos perguntou se eu podia falar novamente porque ele tinha esquecido. Então comecei a dizer para eles onde nasci, quando nasci e porque eu estava na escola. Então perguntei se agora elas já me conheciam e sabiam algumas informações sobre mim. Elas disseram que sim.

Perguntei-lhes se elas conheciam as danças Xigubo e Marrabenta e elas disseram que sim. Eu perguntei o que elas podiam me contar sobre essas danças. Elas ficaram em silêncio. Eu disse que, por exemplo, elas podiam falar onde a dança nasceu, quando nasceu e por que as pessoas dançavam essas danças. Disse que isso era conhecer um pouco da origem e da história da dança, assim como elas já conheciam um pouco sobre mim. Elas disseram que não sabiam (1). Pedi para que elas olhassem no mapa de Moçambique que tinham desenhado no quadro e me dissessem onde ficavam as regiões sul, centro e norte. Pedi em seguida que elas me dissessem em qual dessas regiões elas achavam que essas danças tinham nascido. Elas foram dizendo várias regiões até chegarem ao consenso de que foi na região sul. Eu perguntei em qual província da região sul e elas não responderam. Uma das meninas disse Maputo, algumas colegas concordaram outras não. Eu disse que elas concordavam que as danças nasceram na região sul, mas não tinham certeza se havia sido em Maputo e perguntei o que podíamos fazer para encontrar essa informação. Elas não responderam. Eu disse que poderíamos pesquisar, por exemplo, perguntando para as pessoas mais velhas, as mães, pais, avós, tios e tias (2).

Em seguida perguntei se elas sabiam quando as danças surgiram, quando as pessoas começaram a dançar essas danças. Elas permaneceram em silêncio, muito atentas. Eu perguntei-lhes qual dança achavam que era mais antiga, ou seja, qual dança nasceu primeiro: Marrabenta ou Xigubo. Elas ficaram agitadas e cada uma tinha uma opinião sobre a idade das danças. Então eu perguntei se elas achavam que essas danças existiam antes da colonização de Moçambique, antes dos portugueses chegarem ao país ou se elas surgiram durante ou após a colonização. Elas emitiam suas opiniões, mas diziam não ter muita certeza. Continuaram muito agitadas, conversando entre elas e tentando convencer umas às outras sobre suas opiniões. Eu perguntei se elas achavam que essas danças tinham muito ou pouco tempo de existência ao que todas concordaram respondendo que as danças existem há muito tempo. Perguntei quanto tempo era muito tempo. Algumas disseram que muito tempo era 30 anos, outras disseram um século, outras disseram 50 anos. Perguntei quando começou e terminou a colonização de Moçambique ao que elas responderam 1498 e 1975, respectivamente (3). Pedi para que elas pensassem se conheciam alguém que nasceu em 1498. Elas riram e disseram que não porque fazia muito tempo. Eu perguntei se elas conheciam alguém que nasceu em 1975. Elas disseram que não sabiam. Eu disse que eu nasci em 1976, um ano depois da independência de Moçambique e que, portanto eu iria completar 37 anos. Perguntei se elas conheciam pessoas da minha idade ou próxima dela e elas foram dizendo algumas pessoas que conheciam, como mãe, tia, prima, amiga, vizinha. Perguntei novamente, apontando para os anos expressos no quadro, referentes ao início e fim da colonização se elas achavam que essas danças haviam surgido antes ou depois da colonização. Elas disseram que as danças surgiram antes do período da colonização. Perguntei em qual século ou década as danças tinham surgido. Algumas crianças responderam apontando para os anos expressos no quadro. Então, e eu o professor Nelson fizemos algumas perguntas para a turma e identificamos que elas não sabiam distinguir século e década, faltando-lhes o entendimento desses termos. Passamos grande parte da aula explicando para as crianças dessa turma o significado de século e década. Fizemos alguns exercícios para que elas nos indicassem se haviam compreendido (4).

Escrevi no quadro: 1. Onde nasceu? Origem? 2. Quando surgiu? E disse a elas que essas eram perguntas que podíamos tentar responder para conhecer um pouco mais sobre as danças. Assim como eu disse a elas onde e quando eu nasci. Perguntei o que mais poderíamos saber, ou nos perguntarmos sobre as danças. Elas ficaram em silêncio. Eu disse que tinha contado para elas os motivos de estar ali na escola delas e que isso era mais uma informação que elas tinham sobre mim. Perguntei se elas sabiam me dizer o motivo pelo qual as pessoas dançavam Xigubo e Marrabenta. Algumas crianças disseram que era para se divertir. Eu perguntei se quando a dança surgiu era por isso também que as pessoas dançavam ou tinham algum outro motivo especial. Elas não responderam e eu perguntei se podíamos pesquisar sobre isso também, elas disseram que sim. Fui escrevendo no quadro as questões que sugeríamos como interessantes para conhecer um pouco mais sobre as danças Xigubo e Marrabenta, de maneira que constituíram as seguintes: 1. Onde nasceu? Origem? 2. Quando surgiu? 3. Por quê? 4. Quem dança? 5. Como é a roupa? 6. Como é feita a dança? 7. Para que serve a dança? 8. Quem criou a dança? (5)

Depois de conversarmos mais um pouco sobre a origem e características das danças Marrabenta e Xigubo, solicitamos a elas que fizessem uma pesquisa em casa, perguntando às pessoas mais velhas da família (avós, avôs, mãe, pai, tias, irmãs, etc.) onde elas nasceram e se elas conheciam alguma dança tradicional desse local. O professor disse que esse seria o TPC de Educação Física. Para essa pesquisa com os familiares em casa, sugerimos que elas nos trouxessem na próxima aula, as seguintes anotações: Nome da pessoa com quem conversou; identificação do local onde nasceu; e qual a dança que se realizava nesse local (6).

Na segunda turma, algumas crianças chegaram com pesquisas sobre as danças,

realizadas em casa, conforme solicitado pelo professor Nelson na aula anterior. As crianças também desenharam o mapa de Moçambique no quadro para localizarmos as regiões onde as danças são praticadas. A partir da apresentação das pesquisas que cada criança fazia para a turma, fomos propondo o mesmo diálogo sugerido na turma anterior, sobre as questões que tentaríamos responder para conhecer um pouco mais sobre as danças. No entanto, nessa turma não falamos sobre localização temporal, pois as crianças já possuíam as noções de década, século. Identificamos isso logo no início da aula, quando uma das crianças disse que de acordo com sua pesquisa a dança Marrabenta surgiu na década de 30. A partir dessa informação fomos perguntando para as crianças sobre a localização dessa data e elas responderam com facilidade.

Poucas crianças apresentaram suas pesquisas e insistimos no assunto, pedindo para que as demais crianças que não haviam feito a pesquisa tentassem fazer para a próxima aula. Sugerimos o roteiro de investigação, igual ao já descrito para a turma anterior.

Uma menina da segunda turma veio falar comigo ao fim da aula e disse que não conseguiria falar com os pais sobre a pesquisa, porque eles trabalham todos os dias, durante o dia todo e não teriam tempo para conversar com ela. Eu disse que ela poderia perguntar para outras pessoas, como tias e tios, ou mesmo uma vizinha ou vizinho.

Diário XII (XXXIII)

Maputo, 22 de maio, 2013

Terceiro encontro:

Danças Marrabenta e Xigubo;

Atividade de encerramento: “Auá tá tá”;

TPC: pesquisar com o professor de Ciências Sociais quem foram os povos Vanguni

Comecei a aula sem a presença do professor Nelson que chegou alguns minutos depois. As crianças leram as pesquisas que fizeram em casa. Poucas crianças fizeram, aproximadamente oito na primeira turma e dez na segunda turma. Cláudio disse que pesquisou, perguntando à avó, que respondeu ser de Maputo e que dança praticada nessa região é a Marrabenta. Celso disse que pesquisou, perguntando à avó, que respondeu ser de Maputo e que a dança praticada nessa região é a Marrabenta. Celso disse que a avó falou que já se dançava a Marrabenta em 1944. Eu perguntei o que mais a avó tinha falado sobre a dança. Ele disse que ela perguntou se era pra ela vir à escola para mostrar a dança e ele respondeu que não, que era só para responder a pergunta dele. Delúvia disse que foi pesquisar com o mestre de dança que ela conhece no centro cultural Kanimambo, ele disse que vem da região de Gaza e que a dança praticada lá é o Xigubo.(1) Delúvia estava com dificuldade de fazer a leitura em voz alta e a turma toda começou a reclamar que não estava ouvindo. Eu e o professor Nelson pedimos para ela tentar falar mais alto, mas ela disse que não conseguia. Um menino ao seu lado se ofereceu para fazer a leitura da pesquisa dela em voz alta, ela aceitou e ele fez a leitura. Na pesquisa ela dizia que antigamente apenas os homens dançavam o Xigubo. Eu perguntei a elas se alguém sabia por que apenas os homens dançavam. Chanaia disse que perguntou sobre as danças para seu pai e ele lhe respondeu que a dança Xigubo era usada como um instrumento para se defender, Becas completou dizendo que apenas os homens iam para a guerra. Um garoto disse que é porque os homens são mais fortes que as mulheres. Ilda disse também que perguntou à tia que respondeu ser da região de Inhambane e que lá se dançava a Chingombela, que antigamente só dançavam os adultos, que faziam uma roda e dançavam em pares que iam ao centro da roda, um par de cada vez. Erminio e Mitó perguntaram aos pais, Carlos e Júlia perguntaram aos avôs, e estes disseram que vieram de Gaza e que a dança praticada lá é o Xigubo. (2) Na segunda turma as crianças também foram

apresentando as suas pesquisas. A turma ouvia com atenção e assim como na primeira turma, estávamos sempre pedindo para as crianças realizarem as leituras em voz um pouco mais alta, pois de maneira geral elas liam sempre com a voz muito baixa de maneira que os demais colegas não conseguiam ouvir.

Ao ler sua pesquisa, Xunara falou que a dança Xigubo teve origem no sul de Moçambique, entrando no país pela África do Sul, por meio dos guerreiros descendentes de Shaca³³ Zulu. Outras crianças ao lerem suas pesquisas sobre a mesma dança citaram os povos Vanguni como os responsáveis pela prática do Xigubo em sua origem. Perguntamos se as crianças sabiam quem era Shaca Zulu e qual era a relação dele com a história da África. Algumas crianças disseram que não, outras permaneceram em silêncio. Perguntamos ainda quem eram os povos Vanguni e se as crianças já tinham estudado sobre eles na escola. A maioria delas disse que não sabia. Apenas algumas disseram que já ouviram falar, mas não sabiam dizer quem eram os Vanguni. Professor Nelson fez uma breve explanação sobre o guerreiro Shaca Zulu e sua relação com a história em Moçambique. Disse que Shaca Zulu foi um líder guerreiro dos povos Zulu, na África o Sul. Explicou que os povos Vanguni foram banidos por estes e migraram para Moçambique, entrando pelo sul do país. O professor Nelson solicitou às crianças que fizessem uma pesquisa junto aos professores de Ciências Sociais sobre quem foram os povos Vanguni e qual a relação deles com a história de Moçambique. (3)

Nas duas turmas perguntamos às crianças que não fizeram as pesquisas qual era o motivo de não terem feito. Algumas crianças disseram que se esqueceram, outras disseram que as pessoas para as quais perguntaram não sabiam responder, outras não disseram os motivos. Eu e o prof. Nelson explicamos às crianças qual era o motivo de termos solicitado a pesquisa. Dissemos que o objetivo era aprendermos mais sobre as danças e aprendermos também com os conhecimentos de nossos pais e familiares. Dissemos para as crianças que nossos pais e familiares têm conhecimentos sobre as danças que ganharam na experiência de vida deles e que se cada um de nós ouvirmos o que eles tem a dizer, aprendendo com eles, podemos chegar à escola e ensinar aos nossos colegas, assim como estamos fazendo nas aulas de Educação Física. Prof. Nelson disse que quando pedimos para eles pesquisarem sobre algo é para que eles tenham mais conhecimentos, aprendam mais coisas e possam ensinar outras pessoas também (4). Disse ainda que se eles não fizerem o TPC isso será prejudicial apenas para eles, pois nenhuma outra pessoa vai ganhar ou perder nada com o estudo a não ser a própria pessoa que decide estudar ou não.

Professor Nelson me disse que achava que algumas crianças não tinham entendido bem o que era para fazer em casa, como era a pesquisa e que devíamos explicar novamente, solicitando mais uma vez que elas trouxessem as informações na próxima semana. Assim, eu fui ao quadro e expliquei detalhadamente qual era a proposta de pesquisa que estávamos solicitando e como elas poderiam fazer. O professor Nelson foi acompanhando a minha explicação e ao final perguntou se toda a turma havia entendido, ao que responderam que sim.

Nas duas turmas, encerramos o encontro com uma brincadeira chamada “Auá tá tá”. Na atividade sugerida cantamos uma música e acompanhamos a canção com gestos determinados que exploram a atenção das crianças aos movimentos, coordenação motora e a lateralidade. Para iniciar a atividade pedi ao grupo que formasse um círculo no pátio, posicionando intercaladamente meninas e meninos. Essa organização suscitou um pouco de agitação nas duas turmas, fazendo com que demorassem um pouco para tal, mas nenhuma contestação.

Ao final da aula da segunda turma, algumas meninas de outra turma se aproximaram e me disseram que elas conheciam essa brincadeira, mas com outra música. Perguntei se elas

33

Também encontramos a grafia desse nome como Tshaca, Tchaca ou Chaca.

podiam me ensinar e elas me ensinaram a música e os gestos da brincadeira, como elas conheciam. Era muito semelhante. Outras crianças se aproximaram e ficamos brincando juntas por alguns minutos.

Observações: Nesse dia considerei muito interessante a possibilidade das crianças conversarem com a família sobre suas origens e sobre as danças, principalmente quando a avó de uma das crianças pergunta se ela teria que ir à escola para mostrar a dança. Tal atitude demonstra que é possível uma interação maior entre a família e a comunidade no que se refere aos conhecimentos e saberes locais. A dança foi tema levantado nesse caso, mas poderia ser outro assunto sobre o qual a comunidade tem o domínio. Outra situação que ressalto, ocorrida nesse dia, foi o levantamento de uma parte da história da África Austral a partir das pesquisas sobre danças realizadas pelas crianças. A história dos povos africanos está relacionada às danças que elas conhecem e pode ser uma maneira de conhecer a história do país.

Diário XIII (XXXIV)

Maputo, 29 de maio, 2013

Quarto encontro:

Danças tradicionais moçambicanas;

Danças das regiões centro e norte de Moçambique;

Atividade de encerramento: “Sai Xirico”;

Começamos a aula lembrando o que tínhamos conversado na aula anterior e fazendo uma revisão sobre o que havíamos aprendido sobre as danças Xigubo e Marrabenta. O professor perguntou sobre a pesquisa que solicitou sobre os povos Vanguni. Poucas crianças disseram ter realizado a pesquisa. Uma delas contou que descobriu que os povos Vanguni eram guerreiros que chegaram ao sul de Moçambique, vindos da África do Sul, em busca de novas conquistas de terras. Conversamos um pouco sobre a relação entre os guerreiros e a dança Xigubo. Leandro disse que os dançarinos de Xigubo usavam as mesmas roupas dos guerreiros, com colares de sementes, peles de animais e seguravam uma zagaia e um escudo. Xunara falou que antigamente apenas os homens dançavam, mas que atualmente as mulheres também dançam o Xigubo nas apresentações (1).

Professor Nelson perguntou se elas já tinham escutado algo sobre o imperador Gungunhana (Ngungunhene). Algumas permaneceram em silêncio, outras responderam que não. Ele disse que esse foi o último líder do grande império de Gaza, que hoje é o território de Moçambique. Disse que história desse rei também faz parte da história do país e que elas deviam buscar informações assim como sobre fizeram sobre os povos Vanguni. O professor disse que todo tipo de conhecimento é importante para entendermos a nossa história e que uma pessoa informada ajuda a todos (2).

As crianças leram as pesquisas que realizaram com seus parentes sobre a região do país que nasceram e sobre o que sabiam das danças realizadas nessas regiões. Elas traziam muitas informações sobre as danças e pedimos para que os colegas prestassem atenção às informações novas e ao que podíamos aprender com as pesquisas uns dos outros. Nas duas turmas, as crianças citaram muitas danças das regiões centro e norte de Moçambique, além das danças da região sul que já havíamos abordado.

As crianças pesquisaram com as mães, pais, avós, avôs, tias e tios e trouxeram para a aula as seguintes informações referentes à região onde moravam seus interlocutores e as danças que conheciam na região: Paulo, mãe de Gaza, danças Xigubo e Marrabenta; Verônica, pai do Sul, danças Chingomani e dança Mapiko de Inhambane; Celina, pai do Sul, danças Xigubo, Makuaela e Galanga (avô dançava); Xunara, tia da Zambézia, danças Tufo, N'sope, Timbila, tem as mulheres que dançam com cordas e três capulanas; Helena, mãe de Gaza, danças Xigubo (disse que usavam pinturas no corpo), Makuaela; Alina, tio de Gaza, danças Xigubo, Makuaela e Mapiko.

A partir de suas pesquisas, falamos sobre as diferentes regiões e as danças que ocorrem em cada uma delas. Escrevi no quadro o nome das regiões sul, centro e norte e pedi para que as crianças falassem quais eram as danças que elas conheciam em cada uma das regiões e obtivemos as seguintes citações: Região sul – Danças Xigubo, Marrabenta, Xingombela, Galanga, Anfro. Região Norte – Danças Mapiko e N'ganda e nenhuma citação da região centro (4).

O professor Nelson identificou que as pesquisas feitas pelas crianças mostraram danças originárias de uma região sendo realizadas e conhecidas em outras. Ele perguntou às crianças se elas podiam nos dizer o motivo disso, por que elas achavam que isso acontecia. O professor perguntou:

- Por que será que uma dança que vocês pesquisaram tem origem em uma região e

pode ser conhecida por alguém em outra região?

Fomos estimulando as crianças para que elas dissessem como as danças podem estar em vários espaços do país. Na segunda turma, uma menina falou que as pessoas mudavam de lugar e levavam com elas as danças que conheciam. A partir dessa observação conversamos muito sobre as misturas de povos e sobre a diversidade de culturas de Moçambique. O professor ressaltou que as danças se espalharam pelo país assim como as pessoas (5). Fizemos a mesma intervenção nas duas turmas, mas como de costume apenas na segunda turma foi possível uma maior interação com as crianças, pois as crianças da primeira turma falam menos, respondendo pouco às nossas perguntas na proposta de conversas durante as aulas.

Pedi às crianças que falassem quantos povos de culturas diferentes elas conheciam dentro do país e elas não responderam. Perguntei se elas sabiam os nomes de algumas línguas faladas em Moçambique e elas começaram a falar muitos nomes, todas ao mesmo tempo. Eu pedi para que elas falassem uma de cada vez para que pudéssemos nos ouvir e entender e disse que os nomes das línguas que elas falavam eram os nomes que representavam determinados grupos, etnias ou povos de Moçambique. Expliquei que, por exemplo, a língua shangana se refere aos povos shangana, a língua ronga aos povos ronga, a língua macua aos povos macua e assim sucessivamente. As crianças citaram muitas línguas que elas conheciam como shangana, ronga, macua, maconde, chope, n'dau, sena, etc. Perguntei qual dança era melhor, entre o Xigubo e a Marrabenta, e as crianças responderam que não havia uma dança melhor, que as danças eram muito diferentes e que as duas eram boas danças. Perguntamos se havia uma língua melhor que a outra dentro do país e as crianças responderam que não, que elas eram apenas diferentes. Perguntamos se havia uma etnia ou um povo melhor que o outro as crianças disseram que não, que todos eram importantes e cada um tinha sua dança e sua cultura (6).

Depois da conversa, propus às crianças uma brincadeira na qual cantamos, dançamos e ao final da música sugerimos alguma ação que todas as pessoas deveriam realizar como, por exemplo, dar um abraço no colega, dar um salto, bater palmas, etc. Expliquei para elas que no Brasil essa música cita o nome de um peixe ou de um pássaro e geralmente cantamos assim: “Sai, sai, sai Piá, saia da lagoa”. Perguntei se elas podiam dizer o nome de algum peixe ou pássaro muito popular entre elas, ou seja, que todas as pessoas conhecem, para substituímos na música o animal brasileiro por um moçambicano. Elas pensaram um pouco e logo disseram Xirico. Explicaram-me que Xirico é um pássaro muito comum na cidade toda. Então cantamos e dançamos por um tempo.

O professor sugeriu que essa atividade fosse realizada no início da aula para as crianças ficarem mais à vontade. Concordei com ele e na segunda turma iniciei a aula com a atividade, assim como o professor sugeriu. Após a aula conversamos um pouco sobre como seria a nossa aula na próxima semana. Professor Nelson disse que iria pesquisar algumas danças das regiões Centro ou Norte e que traria o conteúdo da história da dança para as crianças. Eu disse a ele que também iria buscar informações sobre as danças.

Observação: Nesse encontro observei a possibilidade de relacionar as danças com a diversidade étnica que constitui a sociedade moçambicana na perspectiva de valorização dessa diversidade. Considero que as crianças puderam fazer reflexões sobre as misturas de culturas que elas encontram no seu cotidiano e muitas vezes dentro da própria família. Na escola, encontramos crianças que falam até sete línguas diferentes e esta diversidade é um dos temas mais caros atualmente para a educação em Moçambique.

Diário XIV (XXXV)

Maputo, 05 de junho, 2013

Quinto encontro:

- Dança da região norte: M'ganda;
- Atividade de encerramento: “Percussão corporal”;
- TPC: pesquisar os lagos de Moçambique

Cheguei à escola um pouco mais cedo e fui ao encontro do professor Nelson que estava no pátio ministrando aula para a primeira turma do dia. A turma estava realizando uma dança, em círculo, batendo palmas e cantando. Eu ainda não conhecia essa dança e fiquei observando enquanto elas terminavam a aula. O professor me disse que o nome da dança é M'ganda.

Reunimo-nos na sala da oficina pedagógica. Enquanto as crianças se organizavam, sentando no chão da sala, eu e o professor Nelson conversamos rapidamente sobre o nosso plano de aula para esse dia. Mostrei-lhe minhas anotações com a breve pesquisa que fiz sobre as danças das regiões centro e norte. Ele disse que havia feito uma pesquisa sobre uma dança da região norte, a M'ganda e que achava mais interessante nós nos aprofundarmos nessa dança, aproveitando para conhecer melhor apenas uma dança, ao invés de conhecermos superficialmente várias outras. Eu concordei com ele e disse que as crianças já conheciam superficialmente outras danças, inclusive citadas por elas mesmas nas pesquisas que fizeram nas semanas anteriores.

O professor perguntou se eu tinha alguma atividade para fazer antes de iniciarmos, eu disse que sim. Fizemos uma atividade de percussão corporal. Iniciamos a atividade explorando os diferentes sons que podemos produzir com nosso corpo. Depois sugeri uma sequência de gestos, com palmas e batidas das mãos nas pernas, para que as crianças reproduzissem. Ficamos algum tempo brincando com o som e ritmo, até que toda a turma conseguiu realizar a sequência sugerida.

Após essa atividade, o professor Nelson foi até o quadro e escreveu: “05/06/2013, Tema: M'ganda (dança da alegria)”. Em seguida começou a conversa com as crianças dizendo que daríamos continuidade hoje ao estudo das danças tradicionais e que hoje iríamos falar sobre outra dança moçambicana, desta vez da região Norte do país. Desenhou um mapa de Moçambique no quadro e as crianças começaram rir do desenho dele, dizendo que não parecia o mapa de Moçambique. Ele brincou com elas, rindo e dizendo que sim, que parecia muito com o mapa e que ele era um ótimo desenhista. Em seguida, perguntou à turma quais eram as províncias que formavam a região norte do país ao que responderam Cabo Delgado, Niassa e Nampula. Disse que nessa região existe um lago que é considerado um dos maiores lagos de toda a África e perguntou qual era o nome do lago. As crianças não souberam responder, então ele perguntou qual era o maior lago de Moçambique. Elas ainda não souberam responder. Nelson foi insistindo na pergunta, pedindo para que se lembrassem das aulas de geografia, dando algumas pistas até que uma estudante respondeu que era o Lago Niassa. Ele disse que era esse mesmo e que Niassa é o nome do lago e também o nome da província onde o lago estava. Disse que não sabia ao certo se o nome do lago veio primeiro ou o nome da província, que não sabia qual era a origem do nome, perguntou se alguém sabia e elas disseram que não.

Continuou perguntando o que existe no lago, e as crianças disseram que era água. Ele então disse para elas que no mar também água e perguntou se o mar pode ser chamado de lago também, elas disseram que não e ele perguntou qual era a diferença entre o lago e o mar. As crianças pensaram bastante e não souberam responder. Então, o professor foi até o mapa desenhado no quadro e mostrou para elas que o lago Niassa era cercado por três países:

Moçambique, Malawi e Tanzânia. Pediu para que elas observassem qual era a diferença entre a posição do lago e a posição de um oceano, que forma o mar. As crianças continuaram em silêncio e ele disse que geralmente dizemos que um lago é uma porção de água cercada por terra, diferente do oceano. Pediu para que elas dissessem o que separa Moçambique de Madagascar. Elas responderam que era o mar e ele perguntou de qual Oceano era esse mar. Elas disseram Oceano Índico (1).

Perguntou se elas sabiam o nome de outros lagos de Moçambique e elas disseram que não. Então ele disse que esse seria o TPC delas para a próxima semana. Pediu que pesquisassem, nos livros ou com outros professores quais são os lagos de Moçambique.

O professor voltou a perguntar sobre o que existe nos lagos além da água. Elas foram dizendo várias coisas como plantas, terra, pedras até falarem peixes. O professor disse que os peixes do lago Niassa alimentavam a população daquela região, portanto havia muitos pescadores por ali. Disse que naquela região havia duas grandes fontes de sobrevivência da população: a pesca e a agricultura. Contou que quando os pescadores realizavam uma boa pesca, ou seja, conseguiam trazer muitos peixes do lago, eles festejavam e comemoravam a pescaria dançando. Disse que foi assim que surgiu a dança M'ganda, que significa dança da alegria. Perguntou para eles se achavam que os pescadores eram mulheres ou homens e as crianças disseram que eram os homens. Continuou dizendo que por isso, a dança M'ganda era dançada apenas pelos homens, mas que com o passar dos anos, assim como algumas outras danças, passou a ser realizada também pelas mulheres (2).

Perguntou às crianças se elas tinham entendido toda a história que ele contou e elas disseram que sim. Ele disse que então, para ter certeza que elas tinham entendido ele iria fazer três perguntas e elas deveriam escrever e responder nos seus cadernos. Enquanto as crianças pegavam os cadernos nas pastas, Nelson escreveu as perguntas no quadro: 1. Onde surgiu?; 2. Quem dança?; Por que dançavam?

As crianças copiaram as perguntas e foram respondendo em seus cadernos. Eu e o professor Nelson íamos caminhando pela sala, olhando o que escreviam nos cadernos e conversando com elas. Alguns minutos depois o professor pediu para que elas respondessem as questões em voz alta. Após responderem fomos para o pátio para aprender a dançar M'ganda. Formamos um círculo e o professor pediu que elas observassem o passo básico da dança, primeiro o movimento dos pés e depois dos braços, depois realizou algumas variações, depois o passo em deslocamento.

Dançamos por algum tempo. Eu e o professor dançamos junto com as crianças. O professor lembrou as crianças que a dança tinha o nome de dança da alegria e que, portanto elas podiam sorrir. Todas deram risadas e continuaram dançando. Ao final da aula eu perguntei para elas o que elas tinham achado da dança e algumas responderam que gostaram. Perguntei se elas tinham sentido alegria e todas responderam sim e riram. Perguntei se elas se lembravam da brincadeira de percussão corporal que havíamos feito no início da aula e pedi que tentassem fazer uma vez. Elas fizeram e enquanto batiam as mãos fazendo o ritmo da brincadeira proposta eu comecei a realizar os passos da M'ganda que cabiam no ritmo da brincadeira. Olhei para o professor Nelson e rimos, pois esse encontro dos ritmos da brincadeira proposta por mim e da dança proposta por ele não havia sido pensado nem combinado por nós. Eu não conhecia a dança e ele não conhecia a brincadeira, o que entendemos ter sido uma boa coincidência.

Na segunda turma (Turma C) começamos a aula falando da dança M'ganda. Não nos demos conta e esquecemo-nos de fazer a atividade proposta por mim antes. Fizemos a atividade de percussão corporal ao fim da aula.

Observações: Após a aula, o professor disse que percebe que as crianças não conhecem as regiões de Moçambique e que o trabalho que temos feito pode estar ajudando

nesse ponto (3). Apresentei ao professor o plano de aula que eu pretendia desenvolver na próxima semana, pedindo a sua opinião. Combinamos de utilizar um mapa mundi para as crianças localizarem Brasil e Moçambique no mapa. Falamos sobre divulgar a nossa experiência e marcamos uma reunião para conversarmos sobre a pesquisa. Comentamos sobre a coincidência dos ritmos propostos por nós nesse encontro de hoje. Fomos embora no mesmo chapa e o professor me disse que esse trabalho conjunto tem sido bom para ele porque ele está aprendendo muitas coisas e está motivado para buscar mais conhecimento e preparar as aulas. Contou que foi buscar informações sobre a dança com um amigo que lhe ensinou dançar para que ele pudesse ensinar as crianças (4). Disse também que foi abordado na escola por professores de outros componentes curriculares que perguntaram o que estava acontecendo nas aulas dele, pois agora as crianças vinham sempre perguntar algo a eles sobre história e geografia (5).

Diário XV (XXXVI)

Maputo, 12 de junho, 2013

Sexto encontro:

- História do Samba de coco
- Dança, música e instrumentos do Samba de Coco
- TPC: apontar semelhanças entre a dança brasileira vivenciada e as danças moçambicanas que conhecem.

O professor Nelson começou a atividade sem a minha presença, pois eu estava atrasada e avisei-o que estava a caminho. Ele iniciou a aula relembrando o que haviam conversado na semana anterior e solicitando às crianças que apresentassem o TPC sobre os lagos de Moçambique. Quando eu cheguei, com 20 minutos de atraso, o professor Nelson foi buscar o mapa mundi como havíamos planejado. As crianças estavam na sala de aula da turma, pois o coordenador não havia encontrado a chave da oficina pedagógica, onde geralmente nos reunimos.

Comecei a conversa, contando para as crianças sobre o que iríamos falar nesse encontro. Disse que assim como elas haviam me ensinado sobre as danças moçambicanas, até agora, hoje eu lhes ensinaria algumas coisas sobre uma dança brasileira.

Mostrei o mapa mundi e pedi para elas localizarem o continente africano e depois Moçambique. Perguntei-lhes o nome do oceano que banhava MZ, que formava as praias do país, como a praia da Costa do Sol que fica muito próxima da escola. Elas responderam rapidamente que era o Oceano Índico e apontaram MZ no mapa. Depois pedi que me dissessem em qual continente ficava o Brasil, localizarem no mapa, continente, país e oceano. Nesse momento tiveram um pouco de dificuldade e ficaram em dúvida sobre a localização do Brasil no mapa, bem como sobre os nomes do continente e do Oceano. Depois que elas falaram os nomes, eu apontei no mapa o Oceano Atlântico, fazendo a referência de que o oceano que separa o continente americano onde está o Brasil e o continente africano onde está Moçambique é o Atlântico. Continuei dizendo que é esse Oceano que forma as praias o Brasil. Fiz a relação entre as praias do BR e de MZ (1).

As crianças não sabiam que o Brasil também era colônia de Portugal. Perguntei várias vezes e elas disseram nunca ter escutado nada sobre isso e muitas ficaram surpresas. Expliquei-lhes que por isso, também lá falávamos a língua portuguesa, que é a língua do colonizador português. Disse para elas que a língua portuguesa é a língua de Portugal, mas que antes deles colonizarem Moçambique, já se falavam outras línguas no país, assim como ainda falam. Contei que no Brasil ocorreu o mesmo, mas poucas línguas maternas são conhecidas e quase não se fala mais as línguas dos primeiros habitantes do país, que são os

indígenas brasileiros. Expliquei que muitos indígenas foram mortos pelo colonizador e que algumas línguas desapareceram com a morte dos grupos indígenas (2).

Expliquei que na época da colonização, no Brasil, os portugueses capturavam os indígenas, mulheres e homens, que viviam lá quando eles chegaram e obrigava-os a trabalhar como escravos nas machambas. No entanto, eles precisavam de muitas pessoas para trabalhar nas machambas e para realizar todo tipo de trabalho na colônia. Assim, eles vinham até o continente africano, capturavam mulheres e homens e levavam presos nos navios, atravessando o oceano, para o continente americano. Essas pessoas trabalhavam em regime de escravidão, eram forçados a trabalhar e por isso eram chamados de escravos. Perguntei se todos sabiam o que era um escravo. Um menino levantou a mão e disse que um escravo era uma pessoa que tinha que trabalhar muito e não podia descansar quando estava cansado. Eu disse que sim, que era isso e perguntei se alguém mais podia dizer o que significa ser um escravo. Outro menino disse que era uma pessoa que era forçada a trabalhar. Perguntei se o escravo recebe um salário pelo seu trabalho e eles disseram que não. Contei que as pessoas que eram escravizadas, tanto os indígenas do continente americano quanto os africanos, não aceitavam pacificamente essa situação e sempre que podiam tentavam se libertar, mas era muito difícil para elas.

Contei que na região do litoral do nordeste brasileiro, principalmente perto de um estado (que em Moçambique seria uma província) chamado Pernambuco, tinha muitas machambas de coco. Disse que nessas machambas trabalhavam mulheres e homens indígenas, africanos e descendentes de africanos que nasceram no Brasil. Ao final do dia de trabalho e sempre que podiam descansar, eles se reuniam para se divertir fazendo uma dança que passou a ser chamada de Samba de Coco, porque acontecia ali perto das machambas de coco, feita pelas pessoas que trabalhavam nas machambas. Contei também, que muitas vezes as pessoas usavam a dança para pisar o chão de terra das casas de maneira que esse ficasse bem liso, com a “terra batida”, como falamos no Brasil. Por isso podemos perceber que a dança tem uma batida bem firme do pé no chão e demostrei para elas como é o movimento dos pés na dança do Samba de Coco. Elas ficaram observando e eu perguntei se queriam tentar fazer as batidas dos pés junto comigo ao que responderam que sim. As crianças se levantaram das carteiras e fizeram a batida dos pés no chão junto comigo (3).

Pedi para que elas se sentassem novamente, pois eu iria ensinar uma das MÚSICAS que cantamos no Samba de coco. Cantei a música “Lá no mar tem areia”, elas repetiram comigo e depois introduzimos as palmas.

Apresentei os instrumentos que são usados para se tocar o Sambar de Coco, falei da zabumba, do pandeiro e do ganzá. Mostrei para elas o meu pandeiro, uma garrafa de plástico grande (5 litros) de água mineral vazia, e uma garrafa de plástico pequena com grãos de feijão dentro que usaríamos para imitar tais instrumentos. Disse para elas que poderíamos construir um ganzá e que cada uma delas poderia ter um. Pedi então, que no nosso próximo encontro elas tentassem trazer um recipiente vazio, que poderia ser uma lata, pequenos potes de iogurte ou uma pequena garrafa de água e alguns grãos como feijão, arroz ou sementes que elas podem pegar em casa ou na rua para construirmos o instrumento.

Pedi que algumas/uns voluntárias/os viessem à frente da sala para tocarmos e dançarmos. Vieram 13 crianças, meninos e meninas. Uma ficou com a garrafa de água maior que nos servia de tambor, outras três com as garrafas menores que eram os ganzás, eu fiquei com o pandeiro e todas as demais crianças batiam palmas. Todas nós dançamos, aprendendo o passo do Samba de Coco.

Depois cantamos a música “Santo Antônio” e “Chinela Baixa”. Contei a história de Santo Antônio e sua representação no Brasil como santo casamenteiro e expliquei que exatamente no dia de hoje se comemora no Brasil o dia dos namorados e o dia de Santo Antônio no dia seguinte. Falei das festas realizadas no mês de junho e da presença do Samba

de Coco nessas festas, principalmente na região do nordeste brasileiro. A música “Santo Antônio” cita alguns peixes comuns no nordeste brasileiro. Falei pausadamente o nome de cada um deles e perguntei se elas conheciam. Disseram que não. Pedi para que elas me falassem os nomes dos peixes que conheciam. Elas citaram alguns como: cara-pau, magumba, peixe-vermelho, peixe-serra, etc. Escrevi no quadro o nome dos peixes presentes na música e cantamos durante um tempo. Depois, falei um pouco sobre a música Chinela Baixa, explicando sobre o que tratava e contando que foi escrita por um grupo de amigos que canta Samba de Coco e tem um grupo com o mesmo nome da música (4).

Na aula da segunda turma, fomos para a sala da oficina pedagógica. Sentamos no chão da sala formando uma roda. Contei para as crianças sobre o que iríamos falar nesse encontro. Repeti a conversa sobre a história do Samba de Coco, cantamos e fizemos os passos da dança. Também cantamos as três músicas referidas anteriormente na primeira turma, conversando um pouco sobre cada uma delas. Fui convidando algumas crianças, meninas e meninos para realizarem a dança comigo no centro da roda. Depois de dançarmos perguntei se elas achavam que o professor Nelson havia apreendido a dança ou não. Elas começaram a rir e chamar o professor para dançar. Eu e ele dançamos no centro da roda enquanto as crianças cantavam, riam e batiam as palmas ao ritmo do Samba de Coco.

Após falar dos instrumentos e enquanto cantávamos, percebi um garoto que retornava à sala de aula com uma latinha de refrigerante na mão, com pedrinhas dentro que fora buscar no pátio da escola. Atrás dele entrou outro colega com uma garrafa de plástico também com pedrinhas para fazer o instrumento ganzá. Cantamos, dançamos e tocamos os instrumentos. As crianças iam revezando os instrumentos e eu pedia para que nos levantássemos em pequenos grupos para dançar. Ao fim da aula fizemos uma grande roda e dançamos todas e todos ao mesmo tempo.

Observações: Houve um momento na aula da primeira turma em que as crianças começaram a conversar entre elas, sair de suas carteiras, brigar e brincar com os colegas ao lado. Nesse momento pedi que parássemos de cantar e perguntei para as crianças se elas podiam se concentrar na música para fazermos todas juntas, pois se não estivéssemos cantando juntos, as pessoas que estavam conversando iriam atrapalhar aquelas que estavam cantando e tentando aprender a música. Nesse momento, uma senhora responsável pela limpeza da escola estava na janela, do lado de fora da aula, assistindo a tudo e começou a chamar a atenção das crianças. As crianças riram. Eu perguntei por que elas estavam rindo e disse que nós tínhamos que ouvi-la, primeiro por uma situação de respeito por ela ser uma pessoa mais velha que eles e segundo porque ela estava chamando-lhes a atenção para que todos pudessem participar da aula, sem atrapalhar os colegas.

Diário XVI (XXXVII) - Turma da Fernanda³⁴

Maputo, 14 de junho (sexta-feira)

Sétimo encontro:

- História do Samba de coco
- Dança, música e instrumentos do Samba de Coco

Reunimos-nos na sala da oficina pedagógica e o professor Nelson começou a conversa com as crianças me apresentando e dizendo que eu estava ali naquele dia a convite de uma das

³⁴ Essa turma, também de 7ª classe, não estava inicialmente entre as turmas selecionadas para a intervenção. No entanto, uma das crianças nos solicitou que participassem, como já mencionado anteriormente na descrição dos procedimentos da intervenção.

colegas daquela turma e que eu iria dizer quem era e me apresentar com mais detalhes. Então, cumprimentei as crianças e comecei explicando para elas o que eu estava fazendo na escola. Expliquei-lhes sobre minha pesquisa no Brasil e naquela escola moçambicana. Conteí que a colega Fernanda, chefe daquela turma, me abordou no pátio e perguntou se eu poderia ensinar alguma dança brasileira para a turma dela. Depois, conversamos com o professor Nelson que autorizou minha visita à aula dele e por isso eu estava ali. Disse para a turma que esse foi um pedido da Fernanda, mas que eu gostaria de saber se a turma concordava e gostaria de aprender uma dança brasileira. Toda a turma disse que sim.

Mostramos o mapa mundi e fizemos perguntas sobre a localização geográfica do Brasil e de Moçambique, perguntando para as crianças sobre os continentes, oceanos e regiões de cada um desses países. As crianças responderam rapidamente as perguntas que fazíamos sobre as localizações geográficas, mas não sabiam nada a respeito da história do Brasil. Quando eu perguntei se elas sabiam que o Brasil também havia sido uma colônia de Portugal, como Moçambique, todas elas disseram que não sabiam e algumas demonstraram muita surpresa. Eu disse que era por isso que nós também, no Brasil, falávamos a língua portuguesa, que é a língua do colonizador. Perguntei para elas se a língua portuguesa era uma língua moçambicana e elas disseram que não. Um menino disse que era a língua oficial do país. Eu perguntei quais eram as línguas moçambicanas e elas começaram a falar várias delas: shangana, bitonga, chope, rongga, etc. Perguntei se essas eram as chamadas línguas maternas e elas disseram que sim. Perguntei por que são chamadas assim e elas responderam que é porque eram línguas faladas pelos moçambicanos antes dos portugueses chegarem aqui. Eu disse que da mesma forma, no Brasil também se falava outras línguas antes dos portugueses chegarem e que eram as línguas dos povos indígenas. Conteí que os indígenas foram escravizados durante a colonização, que muitos morreram nas lutas contra os portugueses. Conteí ainda que no Brasil, diferente de Moçambique, poucas pessoas conhecem as línguas maternas, geralmente apenas os indígenas que ainda estão vivos e ainda tem que lutar para defender suas terras e suas vidas.

Continuí dizendo que durante a colonização do Brasil, muitas africanas e africanos foram capturados no continente africano e levados para o continente americano. Disse que o Brasil foi construído pelos africanos e pelas africanas que foram levados para lá na época da colonização. As crianças ficaram surpresas com o que eu disse, começaram a sorrir e cutucavam umas às outras, causando um breve burburinho na sala. Disse-lhes ainda que por causa dessa história hoje o Brasil tem muitas pessoas negras, pois foram levadas em grande quantidade do continente africano para o continente americano, para trabalhar na construção das colônias. São os nossos antepassados, meus e deles também. Perguntei se assistiam às novelas brasileiras e todas disseram que sim. Perguntei se elas viam muitas pessoas negras nessas novelas e disseram que não. Eu então expliquei que embora a novela não mostrasse, metade da população brasileira era formada por pessoas negras (1).

Expliquei que o período da colonização foi marcado pela escravidão dos indígenas e dos povos africanos que foram levados para o Brasil. Perguntei se sabiam o que é um regime de escravidão. As crianças disseram que escravos são pessoas que trabalham de maneira forçada, não ganham nada pelo trabalho que fazem, são obrigados a trabalhar. Conteí a história do surgimento do Samba de Coco mostrando no mapa a região nordeste do Brasil e falando de Pernambuco. Falei que, assim como no litoral de Moçambique, as pessoas no litoral de Pernambuco trabalhavam e ainda trabalham na pesca, por isso muitas músicas falam do mar. Algumas crianças falaram que seus pais eram pescadores. Outras disseram que moram no bairro dos pescadores. Cantamos a música “Lá no mar tem areia”, “Santo Antônio” e “Chinela Baixa”. Assim como nas outras turmas, conversamos sobre os nomes dos peixes, sobre as festas juninas e o significado das músicas. As crianças ouviam tudo atentamente e aprenderam cantar e dançar rapidamente. Depois de aprender a história, as músicas e os

passos do samba de Coco, fomos para o pátio da escola para realizar uma roda grande e dançar um pouco mais.

Diário XVII (XXXVIII)

Maputo, 19 de junho, 2013

Oitavo encontro:

- Samba de coco
- Dança, música e instrumentos do Samba de Coco

Cheguei atrasada na aula novamente, por causa do transporte. Avisei o professor que chegaria atrasada por uma mensagem no telefone móvel. Quando cheguei ele já havia começado com as crianças, que estavam cantando a música “Areia”, uma das músicas aprendidas na aula passada, sentadas em uma roda na sala da oficina pedagógica. O professor me disse que estavam fazendo uma revisão da aula anterior, tentando lembrar as músicas que havíamos cantado. Quando terminaram de cantar o professor me passou a palavra e eu disse que já que estávamos lembrando a aula anterior, eu queria saber o que mais elas aprenderam na aula passada, além das músicas. Elas responderam que aprenderam a dançar. Eu perguntei “o que mais aprenderam?”. Elas estavam um pouco caladas e o professor pediu para que elas falassem. Eu perguntei se elas lembravam qual era a origem do Samba de Coco, uma menina respondeu que o Samba de Coco nasceu no Brasil, um menino respondeu que nasceu “no Pernambuco”. Eu perguntei se lembravam que eu tinha contado uma história da origem da dança, no Brasil, em Pernambuco, disseram que sim. Perguntei então, onde eu contei que as danças aconteciam? Elas não responderam. Tentamos ainda por um tempo, esperando e insistindo para que alguma criança falasse. Eu disse: “As pessoas que dançavam trabalhavam nas machambas de...” e esperei que elas respondessem. Elas disseram “coco” e “de coqueiro”. Eu respondi: “Isso! Vocês se lembram!”. Perguntei para elas se elas lembravam também quem trabalhava nas machambas no Brasil e elas responderam que eram os escravos. Eu perguntei quem eram os escravos e elas responderam que eram os africanos. Eu disse que sim, que eram africanos e africanas que tinham sido aprisionados e levados para lá pelos colonizadores, mas que os indígenas que já moravam nas Américas quando o colonizador chegou também eram escravos e trabalhavam nas machambas. Perguntei se alguém podia falar algo sobre essa história que eu tinha contado, que eu gostaria de saber se o que elas pensavam, o que tinham achado dessa história da dança e pequena parte da história do Brasil. Elas sorriam, abaixavam a cabeça, mas nenhuma delas falou nada. Eu e o professor insistimos um pouco, mas elas continuaram em silêncio. Então sugeri que pensássemos juntos sobre as possíveis semelhanças e diferenças entre a dança brasileira que estávamos aprendendo e as danças moçambicanas que elas conheciam. Perguntei se elas achavam que o Samba de Coco era parecido com alguma dança moçambicana que elas conheciam e a maioria das crianças ou disse que sim ou balançou a cabeça em sinal de afirmação. Eu perguntei qual e três crianças disseram: “A Makwaela”. Eu perguntei se mais alguém também achava essas danças parecidas e todas as crianças disseram que sim. Perguntei o que elas achavam parecido nas duas danças e mais uma vez foi muito difícil e demorou bastante tempo para que elas dissessem algo. Eu perguntei para elas se o que elas achavam parecido entre as duas danças era a história, as palmas, a música que cantamos, ou os instrumentos que apresentei. Elas não responderam nada. O professor Nelson pediu para elas responderem qual era a semelhança entre as danças. Perguntou novamente se elas achavam as duas danças parecidas e responderam que sim. Ele disse: - Então, se vocês acham parecidas, o que há de parecido entre elas? Um dos meninos disse que era a batida dos pés no chão. O professor perguntou para a turma o que achavam e todas concordaram com o colega. Eu disse para eles

que eu não conhecia a dança Makwaela e perguntei se alguém poderia fazer os passos para me mostrar. Um menino disse que poderia e foi ao centro da roda fazer os passos. À pedido do professor as crianças acompanharam os passos que ele fazia com as palmas das mãos. Depois, perguntamos às crianças qual era a semelhança que elas viam entre a Makwaela e o Samba de Coco. Depois de aproximadamente 5 minutos, um dos meninos disse que a semelhança estava na batida dos pés no chão. Eu perguntei a todos: “Será que é parecido? Vamos ver? Quem pode vir aqui dançar comigo?” Eu disse às crianças que iria fazer o passo do Samba de Coco para compararmos e convidei o garoto que dançou a Makwaela para me acompanhar. Pedi a ele que me ensinasse o passo da dança moçambicana, ele dançou e eu tentei acompanhá-lo. Depois eu sugeri que fizéssemos junto o passo do Samba de Coco, eu dancei e ele tentou me acompanhar. Dançamos por um tempo e as crianças começaram a acompanhar com as palmas (1). Pouco tempo depois elas começaram a cantar “Chinela baixa”, uma das músicas de Samba de Coco que aprendemos a cantar. Depois de alguns minutos dançando, sentamos no chão novamente, nos juntamos ao círculo formado pela turma toda e perguntei para as crianças o que elas acharam. Elas disseram que as danças eram parecidas. Em seguida, fomos para o pátio da escola e fizemos uma roda de Samba de Coco, na qual dançamos até o fim do horário da aula.

Na segunda turma repetimos com as crianças a mesma conversa que tivéramos na turma anterior e fizemos uma grande roda para dançar o Samba de Coco no pátio da escola. Eu e o professor Nelson entramos várias vezes na roda para dançar. Acredito que essa nossa participação estimulou as crianças a entrarem na roda em duplas formadas por meninos e meninas (2). Em um momento da roda algumas crianças começaram a brincar fazendo movimentos e sons que não faziam parte da dança, entravam na roda pulando e posicionavam-se na frente dos colegas. Dessa forma começaram a atrapalhar o desenvolvimento da brincadeira, pois tanto a ação de cantar quanto a de dançar ocorre de maneira coletiva na roda. Pedi para que elas cantassem e dançassem com a gente, acompanhando os colegas. Elas concordaram, mas após alguns segundos já estavam repetindo a brincadeira e atrapalhando o desenvolvimento da roda. Pedi às crianças que parassem de cantar um pouco e comecei uma conversa com elas sobre o comportamento na roda. Perguntei se elas se lembravam da história que eu havia contado sobre a origem do Samba de Coco e elas disseram que sim. Eu disse que o Samba de Coco fazia parte da história e da cultura de um povo, assim como as outras danças como o Xigubo e a Marrabenta, e que foram criadas pelos nossos antepassados. Perguntei se elas achavam que uma manifestação da cultura criada pelos nossos antepassados deveria ser respeitada, ao que elas responderam afirmativamente. Perguntei para as crianças se nós tínhamos que respeitar nossos ancestrais e elas disseram que sim. Então, perguntei por quê. Depois de longos minutos de silêncio, um dos meninos disse que era porque eles tinham feito muitas músicas para nós. Outro menino disse que era porque eles são mais velhos. Continuei dizendo que nem todas elas precisavam dançar e que podiam gostar ou não, mas que seria interessante que quando estivessem na roda respeitassem a dança e as colegas e os colegas que queriam dançar. Elas concordaram e voltamos a dançar (3).

Duas mulheres responsáveis pela limpeza da escola, Teresa e Catarina, ficaram todo o tempo na roda de dança conosco. Elas dançavam, batiam palmas e cantavam. Quando já havíamos dançado bastante eu me afastei um pouco da roda para perguntar ao professor Nelson se já estava na hora de encerrar. Ele disse que tínhamos alguns minutos ainda, mas que seria interessante que deixássemos as crianças à vontade, dançando, pois elas estavam bem envolvidas na roda de Samba de Coco. Eu disse que era boa ideia e ficamos observando a dança. Nesse momento, as crianças estavam no controle da roda, cantando, batendo palmas e dançando. Aproximei-me novamente da roda e comecei a tocar o pandeiro. As crianças começaram a cantar bem alto e foram entrando na roda até que todas estivessem dançando. Dançamos e cantamos juntos por alguns minutos, assim livremente dentro do

espaço que antes delimitávamos, posicionados lado a lado, como uma roda. Ao final da dança, chamei as crianças para perto de mim e cantei a MÚSICA do Jacá. Elas cantaram comigo. Encerramos a cantoria e batemos palmas para nós (4). As senhoras responsáveis pela limpeza da escola que até essa hora nos acompanhavam dançando, foram se afastando, em direção ao prédio da administração da escola. Eu as acompanhei com o olhar, e as duas foram embora cantarolando e dançando pelo caminho percorrido pelo pátio.

Na segunda parte da aula, o professor Nelson deu continuidade à abordagem dos jogos tradicionais, conforme previsto pelo programa de aulas. As crianças vivenciaram dois jogos chamados de Cheia e My God.

Diário XVIII (XXXIX)

Maputo, 26 de junho, 2013

Nono encontro: Revisão de danças; Danças brasileiras: Ciranda

Reunimos-nos no pátio da escola, debaixo do canhoeiro. Sentamos em círculo no chão. Fizemos uma breve revisão das danças abordadas até o momento. Pedi para as crianças falarem quais foram as danças sobre as quais falamos, origens e algo da história de cada uma delas. Elas falaram brevemente sobre o Xigubo, Marrabenta, M'ganda e Samba de Coco, uma das crianças lembrou que também falamos da Makwaela. Depois, realizamos os passos básicos de cada uma delas. Revisamos as músicas cantadas no Samba de Coco, inicialmente apenas cantando, depois batendo palmas e dançando. Em pé, formando a roda e dançamos o Coco de Umbigada, uma maneira de dançar o Samba de Coco onde cada pessoa da roda dança hora de frente para a pessoa ao seu lado esquerdo, hora de frente para a pessoa que está a sua esquerda. Assim, alternadamente viramos para esquerda e direita acompanhando o ritmo das batidas do pé no chão e simulando uma umbigada. Expliquei para as crianças que a “umbigada” se refere à simulação de encostarmos um umbigo no outro e que esse é um movimento muito comum em algumas danças brasileiras, principalmente as que são dançadas pelas pessoas descendentes dos povos africanos no Brasil, ou seja, as mulheres e homens afrodescendentes ou afro-brasileiros. Dançamos assim por um tempo até que todas e todos conseguissem coordenar os passos. As crianças dançavam e riam muito (1).

Perguntei se podíamos fazer uma roda de Samba de Coco para que todas/os entrassem para dançar, em pares formados por meninos e meninas. As meninas disseram que não, que queriam dançar meninas com meninas. Eu perguntei o motivo. Elas ficaram acanhadas e não queriam responder. Eu e o professor Nelson perguntamos novamente e várias vezes, até que elas começaram a falar. Duas meninas disseram que não queriam dançar com os meninos porque tinham vergonha. Eu perguntei se elas e eles estudavam na mesma turma e todas/os disseram que sim. Então perguntei se elas tinham vergonha de estudar com meninos em outras disciplinas, elas disseram que não. Perguntei se elas e eles eram colegas, responderam que sim. Perguntei se elas precisavam ter vergonha dos colegas e elas disseram que não. Um dos meninos disse que as meninas deviam dançar com meninos, porque meninas com meninas não fica muito bonito, fica feio. O professor Nelson disse para as crianças que meninos e meninas convivem no mesmo espaço e podem fazer aulas e jogos juntos, perguntou por que então não poderiam dançar juntos. Eu disse para elas que existem muitas danças no mundo todo onde meninos e meninas dançam juntos, como no Samba de Coco. Perguntei se meninas e meninos podiam se respeitar, uns aos outros e elas disseram que sim. Disse a elas que já havíamos dançado assim em outros encontros nossos e que tinha sido muito bonito. Perguntei se podíamos ao menos tentar formar pares entre meninas e meninos e elas disseram que sim (2).

Começamos a dançar. Inicialmente “puxei” as canções do Samba de Coco, assim

como as palmas, para estimular as crianças na roda. No entanto, percebi rapidamente que algumas das crianças estavam fazendo a voz do cantador e parei de cantar deixando que elas comandassem a brincadeira. Elas iam alternando o canto entre as três músicas que conheciam, sempre com alguma delas entoando a nova música com bastante força até ser acompanhada por todo o grupo. Comecei tocar o pandeiro e sempre que percebia que o som das palmas enfraquecia eu parava o instrumento e voltava a bater palmas com elas. Elas entraram na roda para dançar aos pares, meninas e meninos, e fizemos a brincadeira durante bastante tempo (3).

Perguntei para as crianças se queriam conhecer outra dança brasileira chamada Ciranda, elas responderam que sim. Sentamos em círculo no chão e contei a história da ciranda para elas. Contei que na mesma região onde nasceu o Samba de Coco, na região litorânea, algumas mulheres dançavam a ciranda na beira da praia para esperar seus maridos, os pescadores, que haviam saído para o mar pescar. Ensinei-lhes duas músicas, chamadas “Essa ciranda não é minha só” e “Minha jangada vai sair pro mar”. Ensaíamos os passos e fizemos a roda. Perguntei se elas conheciam alguma dança ou brincadeira de roda parecida com essa e elas disseram que não. Eu disse que poderíamos fazer a roda e cantar alguma música moçambicana que elas conhecessem. Todas as crianças fizeram um sinal de negação com a cabeça e algumas disseram não. Eu perguntei o motivo da negativa e um dos meninos disse que eles queriam conhecer as músicas brasileiras. Todas e todos riram e continuamos a ciranda, dançando e cantando até o fim da aula (4).

Na segunda parte da aula o professor Nelson continuou com a abordagem dos jogos tradicionais. As crianças vivenciaram dois jogos chamados Baleli, baleli e Lencinho caiu na mão. Nesse dia, não tivemos encontro com a segunda turma. As crianças foram dispensadas porque um dos colegas da turma faleceu e parte da turma queria visitar a família do colega. Na sala dos professores encontrei as duas senhoras funcionárias da escola que estavam dançando conosco na semana anterior. Perguntei a elas por que não tinham ido sambar com a gente. Elas sorriram e começaram a dançar no corredor. Eu também dancei os passos do Samba de Coco com elas, disse que gostei muito de vê-las dançando na semana passada com a gente e que elas dançavam muito bem. Elas riram, agradeceram e foram embora.

Diário XIX (XL)

Maputo, 28 de junho de 2013

Reunião com Professor Nelson: Diálogo sobre os diários de campo; - Seleção de fotos e planejamento do próximo encontro

Eu e o professor Nelson nos encontramos na Universidade para conversar sobre os diários de campo que fiz, sobre a pesquisa que estou realizando e o sobre o planejamento do nosso próximo encontro com as crianças que será a minha última intervenção na escola. Eu já havia mostrado os diários de campo das aulas realizadas até o momento para a apreciação do professor, a fim de que ele pudesse ler e fazer possíveis correções ou acrescentar quaisquer registros que julgasse importante. Fizemos uma rápida leitura juntos, o que nos auxiliou também na realização de uma apresentação da experiência relatada que faremos em breve no evento acadêmico da Faculdade de Educação Física em Moçambique. Perguntei ao professor se havia alguma sugestão de alteração nos diários e ele disse que não.

Para o planejamento do próximo encontro decidimos fazer uma apresentação das fotos e dos vídeos que registrei durante nossas aulas com as crianças. O professor comentou que parte das crianças na escola não tem muitas oportunidades de ver a si mesmas em fotos e vídeo e acha que será muito divertido e uma boa experiência para elas. Eu disse para ele que no Brasil também ocorre essa situação e que as crianças geralmente gostam muito da

experiência. Apreciamos todas as fotos tiradas desde o início de minhas visitas à escola e assistimos aos vídeos. Escolhemos um grande número de imagens e combinamos de levar o aparelho de reprodução (data show) da faculdade para exibi-las na sala de aula. Combinamos ainda de tentar realizar uma conversa com as crianças, após a exibição para saber o que elas sentiram e pensaram ao ver as imagens.

Diário XX (XLI)

Maputo, 03 de julho de 2013

Décimo encontro: - Apresentação das fotos e vídeos às crianças

Apêndice E – Termos de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil. e-mail: secppge@power.ufscar.br

Seu(sua) filho(a), _____, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado em Educação sob o título **“Danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas: dialogando com a diversidade”**, a qualquer momento antes da conclusão desta vocês poderão desistir de participar e retirar seu consentimento, a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a estudante-pesquisadora ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é compreender como as pessoas envolvidas nos encontros de “Danças Brasileiras”, atividade realizada na escola, educam e se educam para a relação com as diferentes formas de ser e estar no mundo, explicitas por diversos fatores tais como deficiências, gênero e origens étnico-raciais, buscando desvelar como tal compreensão pode contribuir para a práxis pedagógica. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder registro de observações em diários de campo, entrevista e imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico. Conforme a Resolução 196/96, toda pesquisa envolvendo seres humanos oferece a possibilidade de riscos. Sendo assim, a atividade onde se dará a investigação pode oferecer os riscos de quedas, esbarrões, choque entre duas crianças e/ou até mesmo constrangimento de ser observado(a) pela professora/pesquisadora. Tais riscos que porventura possam ocorrer com as/os participantes durante as atividades de danças brasileiras, são idênticos aos de uma aula regular de Educação Física. Cabe salientar que, na pesquisa, os nomes dos(as) participantes e instituição serão alterados e/ou omitidos garantindo o sigilo acerca de suas identidades. Sua participação poderá trazer benefícios no sentido de possibilitar o estabelecimento *de reflexões acerca das atitudes, posturas e valores envolvidos nos processos educativos presentes na prática, sobre o reconhecimento da identidade brasileira e da cultura popular e, sobretudo sobre metodologias dialógicas no processo de inclusão escolar, podendo servir como colaboração à práxis pedagógica.* Salientamos o nome de seu(a) filho(a) não será citado no trabalho, assim como quaisquer outras informações que possam identificá-lo(a). Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Cláudia Foganholi

Aluna regular do PPG/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
(RG: xxxxxxxxxxx / CPF: xxxxxxxxxxx / Tel.: xxxxxxxxxxx)

Declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação na pesquisa e autorizo a participação de meu(minha) filho(a).

São Carlos, ____ / ____ / ____ .

Assinatura do responsável pelo(a) colaborador(a) da Pesquisa
(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil. e-mail: secppge@power.ufscar.br

Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado em Educação sob o título **“Danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas: dialogando com a diversidade”**, a qualquer momento antes da conclusão desta você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a estudante-pesquisadora ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é compreender como as pessoas envolvidas nos encontros de “Danças Brasileiras”, atividade realizada na escola, educam e se educam para a relação com as diferentes formas de ser e estar no mundo, explicitas por diversos fatores tais como deficiências, gênero e origens étnico-raciais, buscando desvelar como tal compreensão pode contribuir para a práxis pedagógica. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder registro de observações em diários de campo, entrevista e imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico. Conforme a Resolução 196/96, toda pesquisa envolvendo seres humanos oferece a possibilidade de riscos. Sendo assim, a atividade onde se dará a investigação pode oferecer os riscos de quedas, esbarrões, choque entre duas crianças e/ou até mesmo constrangimento de ser observado(a) pela professora/pesquisadora. Tais riscos que porventura possam ocorrer com as/os participantes durante as atividades de danças brasileiras, são idênticos aos de uma aula regular de Educação Física. Cabe salientar que, na pesquisa, os nomes dos(as) participantes e instituição serão alterados e/ou omitidos garantindo o sigilo acerca de suas identidades. Sua participação poderá trazer benefícios no sentido de possibilitar o estabelecimento de *reflexões acerca das atitudes, posturas e valores envolvidos nos processos educativos presentes na prática, sobre o reconhecimento da identidade brasileira e da cultura popular, e, sobretudo sobre metodologias dialógicas no processo de inclusão escolar, podendo servir como colaboração à práxis pedagógica*. Salientamos que seu nome não será citado no trabalho, assim como quaisquer outras informações que possam identificá-lo(a). Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Cláudia Foganholi

Aluna regular do PPGE/UFSCar, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
(RG: xxxxxxxxxxx / CPF: xxxxxxxxxxx / Tel.: xxxxxxxxxxx)

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, ____ / ____ / ____ .

Assinatura do Colaborador da Pesquisa

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 3



UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
 Av. Eduardo Mondlane, Nº 955, C.P. 2107
 Tel/Fax: +258-1-21426678, Maputo,
 Moçambique



Seu educando de Nome, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado em Educação sob o título provisório **“Danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas: dialogando com a diversidade”**, a qualquer momento antes da conclusão desta você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a estudante-pesquisadora ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é compreender como as pessoas envolvidas nos encontros de “Danças Brasileiras”, atividade realizada na escola, educam e se educam para a relação com as diferentes formas de ser e estar no mundo, explícitas por diversos fatores tais como deficiências, gênero e origens étnico-raciais, buscando desvelar como tal compreensão pode contribuir para a a práxis pedagógica. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder registro de observações em diários de campo, entrevista e imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico. Conforme a Resolução 196/96, toda pesquisa envolvendo seres humanos oferece a possibilidade de riscos. Sendo assim, a atividade onde se dará a investigação pode oferecer os riscos de quedas, esbarrões, choque entre duas crianças e/ou até mesmo constrangimento de ser observado(a) pela professora/pesquisadora. Tais riscos que porventura possam ocorrer com as/os participantes durante as atividades de danças brasileiras, são idênticos aos de uma aula regular de Educação Física. Cabe salientar que, na pesquisa, os nomes dos(as) participantes e instituição serão alterados e/ou omitidos garantindo o sigilo acerca de suas identidades. Sua participação poderá trazer benefícios no sentido de possibilitar o estabelecimento de *reflexões acerca das atitudes, posturas e valores envolvidos nos processos educativos presentes na prática, sobre* o reconhecimento da identidade e da cultura popular e, sobretudo sobre metodologias dialógicas no processo de inclusão escolar, podendo servir como colaboração à práxis pedagógica. Salientamos que seu nome não será citado no trabalho, assim como quaisquer outras informações que possam identificá-lo(a). Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

 Cláudia Foganholi

Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/Brasil em parceria com a Universidade Pedagógica de Moçambique

(Documento de Identificação: RG.xxxxxxxxxx/Tel.:xxxxxxxx-MZ/xxxxxxxx-BR)

Orientador em Moçambique: Prof. Dr. Angelo Muria (UP)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Autorizo a utilização e divulgação da minha imagem para fins de divulgação acadêmica e científica.

Maputo, ____ / ____ / ____ .

 Assinatura do Colaborador da Pesquisa

 Assinatura do Encarregado de Educação

(Documento de Identificação: _____/ Tel.: _____)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 4



UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
 Av. Eduardo Mondlane, N° 955, C.P. 2107
 Tel/Fax: +258-1-21426678, Maputo,
 Moçambique



Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado em Educação sob o título provisório **“Danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas: dialogando com a diversidade”**, a qualquer momento antes da conclusão desta você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a estudante-pesquisadora ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é compreender como as pessoas envolvidas nos encontros de “Danças Brasileiras”, atividade realizada na escola, educam e se educam para a relação com as diferentes formas de ser e estar no mundo, explicitas por diversos fatores tais como deficiências, gênero e origens étnico-raciais, buscando desvelar como tal compreensão pode contribuir para a a práxis pedagógica. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder registro de observações em diários de campo, entrevista e imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico. Conforme a Resolução 196/96, toda pesquisa envolvendo seres humanos oferece a possibilidade de riscos. Sendo assim, a atividade onde se dará a investigação pode oferecer os riscos de quedas, esbarrões, choque entre duas crianças e/ou até mesmo constrangimento de ser observado(a) pela professora/pesquisadora. Tais riscos que porventura possam ocorrer com as/os participantes durante as atividades de danças brasileiras, são idênticos aos de uma aula regular de Educação Física. Sua participação poderá trazer benefícios no sentido de possibilitar o estabelecimento de *reflexões acerca das atitudes, posturas e valores envolvidos nos processos educativos presentes na prática, sobre o reconhecimento da identidade e da cultura popular e, sobretudo sobre metodologias dialógicas no processo de inclusão escolar, podendo servir como colaboração à práxis pedagógica.* Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

 Cláudia Foganholi

Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/Brasil em parceria com a Universidade Pedagógica de Moçambique

(Documento de Identificação: RG.xxxxxxxxxx/Tel.:xxxxxxxx-MZ/xxxxxxxx-BR)

Orientador em Moçambique: Prof. Dr. Angelo Muria (UP)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Autorizo a utilização e divulgação do meu nome na pesquisa, assim como da minha imagem para fins de divulgação acadêmica e científica.

Maputo, ____ / ____ / ____ .

 Assinatura do Colaborador da Pesquisa

(Documento de Identificação: _____ / Tel.: _____)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 5



UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
 Av. Eduardo Mondlane, Nº 955, C.P. 2107
 Tel/Fax: +258-1-21426678, Maputo,
 Moçambique



Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado em Educação sob o título provisório **“Danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas: dialogando com a diversidade”**, a qualquer momento antes da conclusão desta você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a estudante-pesquisadora ou com a instituição. O objetivo central deste estudo é compreender como as pessoas envolvidas nos encontros de “Danças Brasileiras”, atividade realizada na escola, educam e se educam para a relação com as diferentes formas de ser e estar no mundo, explicitas por diversos fatores tais como deficiências, gênero e origens étnico-raciais, buscando desvelar como tal compreensão pode contribuir para a a práxis pedagógica. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder registro de observações em diários de campo, entrevista e imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico. Conforme a Resolução 196/96, toda pesquisa envolvendo seres humanos oferece a possibilidade de riscos. Sendo assim, a atividade onde se dará a investigação pode oferecer os riscos de quedas, esbarrões, choque entre duas crianças e/ou até mesmo constrangimento de ser observado(a) pela professora/pesquisadora. Tais riscos que porventura possam ocorrer com as/os participantes durante as atividades de danças brasileiras, são idênticos aos de uma aula regular de Educação Física. Cabe salientar que, na pesquisa, os nomes dos(as) participantes e instituição serão alterados e/ou omitidos garantindo o sigilo acerca de suas identidades. Sua participação poderá trazer benefícios no sentido de possibilitar o estabelecimento de *reflexões acerca das atitudes, posturas e valores envolvidos nos processos educativos presentes na prática, sobre o reconhecimento da identidade e da cultura popular e, sobretudo sobre metodologias dialógicas no processo de inclusão escolar, podendo servir como colaboração à práxis pedagógica. Salientamos que seu nome não será citado no trabalho, assim como quaisquer outras informações que possam identificá-lo(a).* Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

 Cláudia Foganholi

Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/Brasil em parceria com a Universidade Pedagógica de Moçambique

(Documento de Identificação: RG.xxxxxxxxxx/Tel.:xxxxxxxx-MZ/xxxxxxxx-BR)

Orientador em Moçambique: Prof. Dr. Angelo Muria (UP)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Autorizo a utilização e divulgação da minha imagem para fins de divulgação acadêmica e científica.

Maputo, ____ / ____ / ____ .

 Assinatura do Colaborador da Pesquisa

(Documento de Identificação: _____/ Tel.: _____)