

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA ANDERS

**DANÇAR NA AULA DE MÚSICA:
“DÁ GOSTO DE VIR PARA O COLÉGIO”.**

Porto Alegre

2014

Fernanda Anders

**DANÇAR NA AULA DE MÚSICA:
“DÁ GOSTO DE VIR PARA O COLÉGIO”.**

Dissertação de Mestrado
apresentado à Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como
exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr^a. Leda de
Albuquerque Maffioletti

Linha de Pesquisa: Educação: Arte,
Linguagem e Tecnologia.

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Anders, Fernanda

DANÇAR NA AULA DE MÚSICA: "DÁ GOSTO DE VIR PARA O COLÉGIO". / Fernanda Anders. -- 2014.
116 f.

Orientadora: Leda de Albuquerque Maffioletti.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Dança na Educação Musical. 2. Pesquisa autobiográfica. 3. Narrativas de crianças. 4. Música na escola. I. de Albuquerque Maffioletti, Leda, orient. II. Título.

Dedico este trabalho aos meus pais, Mario e Thalia,
pelo exemplo de vida e por terem oportunizado que eu
estudasse música e dança além dos estudos básicos.

Ao Edu, pelo seu amor e por toda sua parceria
durante a realização desta pesquisa.

Fernanda

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à minha orientadora, Professora Dr. Leda de Albuquerque Maffioletti, por toda sua dedicação, carinho, amizade e ensinamentos durante a realização deste mestrado.

Aos meus pais que com muito carinho me deram todo o apoio e incentivo para que eu continuasse estudando.

Ao Eduardo Zamin, infinitamente, por toda a sua parceria, paciência e pelo seu amor.

Às queridas professoras Leni Vieira Dornelles e Maria Cecília de Araújo Torres pela leitura atenta deste trabalho e por suas valiosas contribuições durante a qualificação e desenvolvimento desta investigação e à querida professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão por todas contribuições e participação na defesa deste trabalho.

À querida Lélia Negrini Diniz, pela amizade, parceria nas viagens aos diversos cursos e encontros que realizamos juntas, pelas inúmeras horas de conversa ao telefone e contribuições para o meu trabalho.

À querida amiga Gisele Andrea Flach por fazer parte da minha caminhada durante praticamente toda a minha vida musical e profissional, pela sua energia e palavras de incentivo a cada novo desafio!

À amiga e colega Juliana Rigon Pedrini pela sua parceria, seu exemplo e apoio para que eu ingressasse no mestrado.

Aos colegas com quem convivi durante este curso, pela amizade, solidariedade e contribuições para a pesquisa: Simone Rasslan, Mariana Lopes e Iuri Correa.

À colega e amiga Soraia Santana pela amizade, companhia, pelas contribuições ao trabalho e palavras de apoio nos momentos finais do curso.

À querida amiga e colega de trabalho Gisele Milliorini, pelo carinho, pela disposição e por toda sua ajuda na escola durante a realização desta pesquisa.

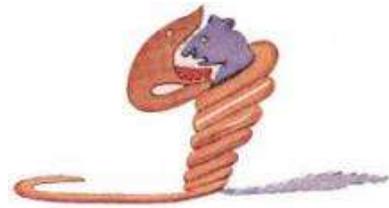
Aos queridos alunos, amigos e primeiros integrantes do grupo Tutti Flauta Dolce: Daniela Wolf, Monia Kothe, Newton Macedo e Rodrigo Leite pelo incentivo e carinho durante a realização deste trabalho.

Aos queridos colegas de trabalho e alunos da FUNDARTE, Uergs e CES, pela amizade, parceria e aprendizado diário. Em especial gostaria de agradecer à escola onde realizei a pesquisa e aos alunos participantes.

Aos colegas e coordenadores da Associação ABRAORFF, em especial à querida professora Mayumi Takai, por inspirar e dividir comigo suas experiências sobre música e dança na escola básica.

À todos professores, funcionários e colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS que contribuíram para a realização deste trabalho.

“Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, Histórias Vividas, uma impressionante gravura. Ela representava uma jiboia engolindo um animal. Eis a cópia do desenho:



Dizia o livro: “As jiboias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses de digestão.”

Refleti muito sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1. Ele era assim:

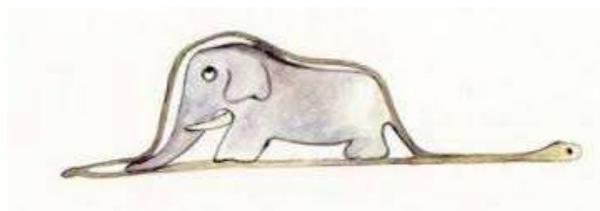


Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo.

Responderam-me: “Por que é que um chapéu daria medo?”

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas.

Meu desenho de número 2 era assim:



As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor.

Fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando.”

Trecho e ilustrações de *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry
(p. 9-10).

RESUMO

A presente pesquisa se insere na área de Educação Musical, especificamente no âmbito da Escola Básica e buscou compreender, a partir das narrativas das crianças, o significado atribuído à dança nas aulas de música. Participaram desta pesquisa 18 estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede privada de uma cidade da grande Porto Alegre/RS, que oferece regularmente Educação Musical do segundo ao quinto ano, sendo a dança um dos componentes da Educação Musical. A base teórica da pesquisa apoia-se no método autobiográfico, adotando-se principalmente Jean Clandinin e Michael Connelly (2008) como orientação metodológica; Dornelles e Bujes (2012) no atendimento às especificidades da pesquisa com crianças. Contribuíram na realização deste trabalho principalmente os autores Strazacappa (2001), Schiller e Meiners (2012), que referenciam teoricamente a aprendizagem através do movimento corporal e da dança; e Maffioletti (2008, 2012), Campbel (2011) e Torres (2003) no que se refere à Educação Musical. As narrativas foram capturadas em sessões de discussões em grupo, sendo uma realizada imediatamente após a experiência corporal e duas imediatamente após a execução da flauta doce, num total de três sessões. As dimensões das análises foram extraídas do próprio material, tendo em vista do seu significado dentro do que é narrado. Os resultados mostram que o contexto escolar, familiar e social estão presentes nas narrativas das crianças, sendo a dança reconhecida nesses espaços como importante forma de interação. O significado de dançar nas aulas de música está relacionado ao prazer vivido com o corpo e às sensações de alegria, satisfação e leveza que o movimento propicia. As crianças consideram que dançando é possível conhecer outras culturas, entender melhor o ritmo das músicas e tocar flauta doce com maior facilidade. A importância desta pesquisa está em tornar visível o significado das experiências das crianças sobre o movimento corporal como instância da aprendizagem musical.

Palavras-chave: Dança na Educação Musical. Pesquisa autobiográfica. Narrativas de crianças. Música na escola.

ABSTRACT

This research falls within the field of music education, specifically within the Primary School and sought to understand, from the narratives of children, the meaning assigned to dance in music classes. 18 students from the fifth grade of elementary school I in a private school participated in this research in a big city in great Porto Alegre / RS, which offers regular musical education from the second to fifth grade, being the dance a component of the Music Education. The theoretical basis of the study is based on the autobiographical method, adopting mainly Jean Clandinin and Michael Connelly (2008) as a methodological orientation; Dornelles and Bujes (2012) in addressing the specificities of research with children. Contributed in this work mainly Strazacappa (2001), Schiller and Meiners (2012) authors, which theoretically refer to learning through body movement and dance; and Maffioletti (2008, 2012), Campbell (2011) and Torres (2003) in relation to music education. The narratives were captured in group discussion sessions, one held immediately after the bodily experience and two immediately after the execution of the recorder, a total of three sessions. The dimensions of the analysis were extracted from the material itself, in view of its significance within what is narrated. The results show that the school, family and social context are present in the narratives of children, and dance is being recognized in these spaces as an important form of interaction . The meaning of dance in music classes is related to the pleasure experienced with the body and the feelings of joy, satisfaction and lightness that the movement provides. Children believe that dancing can learn about other cultures and better understand the rhythm of the music and playing the recorder with greater ease. The importance of this research is to make visible the meaning of children's experiences on body movement as an instance of musical learning.

Keywords: Dance in Music Education. Autobiographical research. Narratives of children. Music in school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de nota musical com uso de forquilha	21
Figura 2 – Polca.....	28
Figura 3 – Instrumental Orff. Fonte:.....	45
Figura 4 – Dimensões coloridas.....	76
Figura 5 – Revisão das dimensões coloridas	77

CRÉDITOS DO REPERTÓRIO MUSICAL E COREOGRÁFICO

Polca: música This Old Man, Jenny Lind Polka (Americano)
Coreografia ensinada por Mayumi Takay
Oficina de Educação Musical. Gramado, 2012.

Senhora do Rosário: canção folclórica
Coreografia ensinada por Estêvão Marques.
Oficina de música. Porto Alegre, 2012.

“É de Nana” – da canção Cordeiro de Nana
Brincadeira ensinada por Estêvão Marques.
Oficina de música – ABRAORFF. São Paulo, 2013.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 MEMÓRIAS DAS MINHAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO DOCENTE	17
CRIANDO A POSSIBILIDADE DE NOVOS SIGNIFICADOS	22
PRIMEIRA REUNIÃO DE PAIS	24
O MOVIMENTO E AS PRIMEIRAS ATIVIDADES COM DANÇA NA AULA DE MÚSICA	28
QUESTÃO DE PESQUISA	32
OBJETIVO	32
2 MOVIMENTO CORPORAL, DANÇA E MÚSICA	34
O MOVIMENTO CORPORAL NO ESPAÇO ESCOLAR	35
O CORPO NA HISTÓRIA	36
A DANÇA E O APRENDIZADO MUSICAL	37
MÚSICA, MOVIMENTO E CRIAÇÃO	39
MÚSICA É RITMO E BRINCADEIRA	41
DANÇA E MOVIMENTO NAS PEDAGOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	44
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E MÚSICA	46
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PASSO A PASSO	50
SITUANDO A PESQUISA	50
OBJETIVO	50
QUESTÃO DE PESQUISA	51
FUNDAMENTOS DO MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO	51
FUNDAMENTOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS	55
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E PARTICIPANTES DA PESQUISA	56
NEGOCIAÇÃO COM A ESCOLA E COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	58
PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: ESTUDOS	60
EXPERIÊNCIAS SOBRE O TEMA EM GRUPOS DE DISCUSSÕES	63
PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA	67
QUESTÕES DAS ENTREVISTAS	68
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA	74
TRATAMENTO DADO AO MATERIAL EMPÍRICO	75
4 RESULTADOS	79
CONSTRUINDO NARRATIVAS SOBRE OS SIGNIFICADOS DAS NARRATIVAS DA CRIANÇA	79

A DANÇA COMO ESPAÇO DE APRENDER	100
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS.....	115

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida durante a realização do Mestrado em Educação na qual participei como integrante do grupo de estudos EDUCAMUS que está vinculado à linha de pesquisa: Arte Linguagem Tecnologia do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Durante dez anos, atuando como professora de educação musical na formação básica, adquiri diferentes concepções sobre o que é e como pode ser o ensino de música na educação básica. Minhas primeiras experiências foram carregadas de angústias. Muitas questões surgiam diariamente no planejamento e na prática docente que recordo hoje sem a preocupação que geravam lá no início, tais como: Quais conteúdos devem ser priorizados na organização do plano de ensino? O que focar: aula centrada na performance instrumental, criação musical, apreciação musical e debates sobre a obra musical de diferentes períodos e estilos? Ou, fazer de tudo um pouco sem priorizar nenhum? Como fazer para manter o interesse das turmas? E se cada turma trabalhasse com diferentes assuntos, como mantê-las com o mesmo nível de desenvolvimento? Que perfil de aluno desejo formar em música após os quatro anos da disciplina? Será que estou fazendo um trabalho realmente significativo para todos? Como trabalhar com os alunos que gostam e participam das aulas juntamente com aqueles que na maioria das vezes sequer trazem o livro e a flauta doce para a aula? Como avaliar? Como trabalhar com a heterogeneidade e com a inclusão?

Estas questões, embora bastante dispersas, mostram a preocupação com os conteúdos de ensino e a compreensão de que minhas escolhas definirão um perfil de aluno que desejo formar. Minha preocupação com a gestão da classe relaciona-se também aos diferentes níveis e tipos de interesses, que repercutiam no engajamento da atividade proposta. Diante da diversidade de assuntos possíveis a serem abordados num planejamento e ainda sendo diferenciados em cada turma que atuava, era necessário um mínimo comum de conteúdos e habilidades desenvolvidas a ser atingido em cada série e nas diferentes turmas.

Outras questões surgiam diariamente no início de minha docência. Lembrome bem dos debates durante o período de formação do curso de Licenciatura em

Música, dos sonhos, das frustrações do início da prática docente e do desabafo com colegas que também passavam pelas mesmas dificuldades. Muitas das minhas dúvidas surgiram após a formatura, causando uma sensação de “por que não vivenciei isto durante o curso onde poderia trazer estas questões para os meus professores me ajudarem a resolver?”. Talvez muitas perguntas não teriam respostas exatas, outras, seriam respondidas à medida que experimentasse diferentes soluções. Hoje, também como formadora de professores, percebo que essas mesmas dúvidas muitas vezes surgem nas práticas de ensino deles.

Para Larrosa Bondía (2002), a vivência não basta para se adquirir experiência, é preciso reflexão sobre cada ação. De forma bastante poética, o autor diz que

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2004, p.24).

Analisando o período em que já atuei na formação básica, percebo que, na verdade, fui experimentando diferentes metodologias, escolhendo e construindo um programa baseado na experiência do que funcionava bem em sala de aula, no que era importante para o aluno durante o processo de aprendizagem. Essas escolhas mudavam conforme as turmas e os alunos envolvidos. Não sabendo exatamente os resultados que poderia alcançar no trabalho desenvolvido, à medida que as atividades e os projetos planejados davam certo, percebia os caminhos futuros e o que poderia ser mais ou menos enfatizado no trabalho docente. Porém, hoje reconheço que embora eu estivesse bem-intencionada, naquele tempo não me ocorreu perguntar e ouvir as crianças sobre suas experiências com a música.

Atualmente tenho voltado meu trabalho na educação musical para atividades que envolvem dança e movimento. Desde o início desta nova proposta, fiquei muito surpresa com o grande interesse dos alunos das turmas em que atuo. Ao propor hoje uma tarefa com dança, não é preciso pedir duas vezes para que os alunos se organizem. Em muitas aulas eles mesmos é que lembram e pedem por essas atividades. “Profe,

hoje nós vamos dançar?”, uma das perguntas mais formuladas neste ano pelos alunos dos segundos, terceiros, quartos e quintos anos. Fico então questionando: a dança é uma atividade importante para as crianças? O que significa para as crianças dançar na aula de música?

Se por um lado penso que teria sido muito bom trabalhar com a dança lá no início da docência, por outro lado não consigo me imaginar segura suficientemente para realizar naquela época as atividades que realizo hoje. No início da docência também não tinha tanto diálogo com os alunos e com a direção escolar como tenho hoje e percebo que esta é uma grande diferença. Voltar-se para a criança para aprender com elas o significado de suas experiências tornou-se possível devido ao novo espaço de reflexão sobre as minhas próprias experiências.

Já existem muitos trabalhos que mostram o quanto a dança e o movimento podem contribuir para a formação e a mudança de atitudes de crianças e professores na escola.

A dança no espaço escolar busca

[...] o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo. (STRAZZACAPPA, 2001. p.71)

No capítulo 1 descrevo as memórias de minha docência e os caminhos que percorri até chegar à forma como realizo minhas aulas hoje. Minha história também mostra por que razão passei a ouvir e me interessar pelas narrativas dos meus alunos.

No capítulo 2 realizo a revisão da literatura sobre os temas: a dança, o movimento corporal e suas relações com a Educação Musical.

No capítulo 3 abordo a escolha da metodologia e o passo a passo da realização desta pesquisa, evidenciando os objetivos, os fundamentos do método autobiográfico e da pesquisa com criança. Nesta etapa justifico a escolha pela técnica de grupo de

discussão como meio para a produção das informações da pesquisa e como realizo o detalhamento dos encontros e a forma como o material empírico foi tratado.

No capítulo 4 apresento a análise dos resultados da pesquisa através de um texto narrativo, onde trago o modo como as crianças significam a dança na aula de música, organizadas em dimensões extraídas do próprio material.

Nas considerações finais realizo uma reflexão e articulação a partir dos resultados obtidos na pesquisa e os autores que compõem a sua fundamentação teórica.

1 MEMÓRIAS DAS MINHAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO DOCENTE

A elaboração dessa breve trajetória é a primeira parte de um processo de formação que teve por objetivo abrir espaço para um conjunto de reflexões sobre as significações que me permitiram definir melhor os desafios da presente pesquisa. Nesse capítulo, minha prática docente expressa decisões e transformações que foram cruciais na escolha do tema desta pesquisa.

Para Josso (2010, p. 190) a reflexão sobre processo de formação permite não só situar-se no tempo de nossa história, como também permite questionar a própria visão de mundo em seu aspecto ligado diretamente à dimensão humana. Os efeitos dessa reflexão podem “clarear a atitude do sujeito sobre a aprendizagem e as atividades educativas” – aspecto imprescindível ao pesquisador que atua no campo da subjetividade.

No início da minha docência, a dança não era contemplada no meu planejamento diário. Muitas atividades empolgantes eram realizadas, jogos musicais, brincadeiras, que às vezes aconteciam de improviso quando as atividades planejadas não davam certo. Algumas vezes, as aulas mais legais eram aquelas em que nada planejado dava certo. E haja criatividade e rapidez para pensar e reorganizá-las no momento da aula.

Tardif (2002) explica que no exercício cotidiano de sua função, o docente vivencia situações que exigem improvisação e habilidade pessoal, permitindo ao mesmo “desenvolver um habitus” (certas disposições adquiridas na e pela prática real), que podem transformar-se em estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”, que se manifestam através de um saber ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 49).

Ao refletir sobre o trabalho que desenvolvo hoje com os alunos, onde a dança e as brincadeiras corporais ocupam um espaço muito importante, sinto a necessidade de lembrar o caminho percorrido durante os dez anos que atuo como professora de música na escola básica. Há dez anos seria impossível dançar na aula de música,

provavelmente pela falta de experiência docente, pela carência de amadurecimento profissional que acontece aos poucos, pela confiança que possuo hoje da direção e supervisão escolar que apoiam esta nova prática mesmo sabendo que no início gera tumulto, barulho e desordem na sala aula ao remover as classes e cadeiras do lugar.

Segundo Garcia (2010) identidade docente

[...] vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. (GARCIA, 2010, p. 12).

Já adaptados a uma nova sistematização das aulas, os meus alunos organizam-se mais rapidamente, auxiliando na logística da sala de aula e também adquirindo uma nova postura frente às atividades corporais na aula de música. Essas experiências modificaram meu olhar para os alunos e o interesse por suas narrativas.

A flauta doce, como tudo começou

No início de minha docência, as aulas de educação musical eram muito centradas na performance instrumental. Questões que hoje são “chaves” no meu planejamento, como por exemplo: a criação, improvisação musical, arranjos construídos junto com os alunos e a dança como aprendizagem musical ficavam em segundo plano.

Nas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental I, por exemplo, eu introduzia o estudo da flauta doce. O trabalho costumava iniciar com a exploração das partes da flauta doce. Fazíamos desenho do instrumento, identificávamos o nome das partes do instrumento, abordava os cuidados necessários para que ela não estragasse e também a necessidade de mantê-la higienizada. Realizávamos algumas explorações sonoras que não se estendiam além de uma ou duas aulas. A partir daí, o trabalho seguia à performance instrumental e tudo o que envolvesse essa prática, como os cuidados com a postura correta de braços e mãos para segurar a flauta, os pontos de apoio da flauta sobre as mãos e lábios, evitando que os dentes encostassem no instrumento, entre tantos outros cuidados.

Segundo Garcia (2010) “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos.” Certamente o fato de não terem sido oportunizadas aulas de música na minha formação escolar básica fez com que eu trouxesse como referência a educação musical recebida em instituições de ensino especializadas, onde a aula de música acontecia através de instrumento musical, no meu caso a flauta doce.

Uma grande preocupação, ainda que não única, era que os alunos não levassem sua flauta para casa literalmente mordida, com a marca de seus dentes, logo na primeira aula. Então, antes de tocar, eles recebiam dicas e muitos lembretes para que o instrumento não fosse danificado.

Logo em seguida, iniciava com as primeiras notas no instrumento. Essas não seguiam sempre um padrão. Procurava experimentar sequências de notas a serem estudadas e logo inseridas no repertório musical dos alunos. O primeiro ano de flauta doce não passava do uso da mão esquerda, com as notas sol, lá, si, dó e ré. A restrição ao trabalho somente com a mão esquerda devia-se ao que eu considerava ser mais importante. Questões como: conscientizar o aluno sobre a importância da postura, consciência sobre a coluna de ar, além, é claro de um desenvolvimento motor em relação à dissociação digital, aspectos ligados à articulação do som, eram sempre priorizadas em vez do acúmulo rápido de notas musicais, sem que o aluno tivesse condições mínimas de executá-las com boa sonoridade. Embora tenha a mesma opinião, procuro não ter o mesmo rigor que tinha no início.

O trabalho com tão poucas notas exigia a criação de repertório e arranjos para não tornar monótonas as aulas. Procurava criar pequenas melodias, frases rimadas e já experimentá-las com a flauta.

Duas atividades muito realizadas com os alunos nos primeiros anos de docência era o jogo “qual é a música?” e “peça sua música”. Nessas atividades, a primeira delas, como o próprio título sugere, eu tocava uma música e os alunos deveriam reconhecer qual era. Além disso, formávamos duas equipes, o jogo era bastante competitivo. Em quase todas as aulas os alunos queriam brincar. Na segunda atividade, os alunos é que pediam músicas para eu tocar. Normalmente após terem tocado flauta há algum tempo, cansados, pediam para que eu tocasse suas músicas preferidas com a flauta doce. Outras vezes, os alunos é que tocavam para os colegas

descobrirem a música. Esse tipo de atividade era uma oportunidade concreta em que as crianças deveriam procurar uma boa articulação das notas e reprodução rítmica mais precisa possível para que a música se tornasse reconhecível já que nem sempre o contorno melódico era executado corretamente devido às poucas notas musicais conhecidas por eles.

O repertório estudado ficava restrito às notas que eles já conseguiam tocar no instrumento. Procurava encorajar os alunos para que criassem suas próprias melodias e composições. O espaço que era aberto às composições musicais dava lugar à curiosidade sobre outras notas que oportunamente eram inseridas.

Outra atividade que realizava era reproduzir na flauta doce melodias conhecidas sem uso da leitura musical, ou seja, “tirar de ouvido”, geralmente temas de filmes, desenhos ou hits das músicas de maior sucesso nos programas de rádio. Percebo nessa atividade um grande envolvimento dos alunos. As músicas costumam ser escolhidas em cada turma e, às vezes, compartilhadas entre os estudantes de outras turmas da escola. Essas trocas entre colegas e socialização de aprendizagens geravam muito entusiasmo pelo estudo.

Ao incluímos no repertório da flauta doce suas músicas preferidas, os alunos estudavam ainda mais, resolvendo facilmente dificuldades técnicas presentes nos repertórios escolhidos, por exemplo, notas com o uso de forquilha que são posições que utilizam a digitação deixando o segundo e o quarto dedo abaixados tapando os furos e o terceiro dedo aberto; as passagens rápidas; o uso da segunda oitava do instrumento, onde as notas mais agudas exigem domínio do orifício de trás do instrumento com o polegar esquerdo; entre outras dificuldades. Percebi então, que essas dificuldades, podiam ser facilmente vencidas pelo prazer que é tocar sua música preferida. A imagem abaixo mostra como é uma forquilha realizada na flauta da direita com a mão inferior.



Figura 1 – Exemplo de nota musical com uso de forquilha

Fonte: http://br.yamaha.com/pt/music_education/flutes/institucional/notes/images/c14-Fa2_sus.jpg

Percebo que conseguir tocar e descobrir, por esforço próprio, as notas de uma música promove mais autonomia no aluno. Da mesma forma, percebo que ao escolher o repertório para estudo, o aluno tende a executar com melhor sonoridade e expressividade. Para isso era necessárias, algumas vezes, as escritas simbólicas criadas pelos próprios alunos para registrarem uma música para que fosse possível o seu estudo em casa.

De acordo com a “sabedoria popular” para ensinar basta saber. O conhecimento

[...] do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. (GARCIA, 2010, p.13).

À medida que adquiria experiência docente, encorajava-me a realizar outras atividades. O canto, as composições, os arranjos, a apreciação e também o corpo e a dança foram agregados ao trabalho.

Pereira (2007) reforça a importância de pesquisas que aconteçam no próprio espaço escolar e com a participação ativa de educadores. Segundo o autor é preciso

[...] programas de formação continuada que concebam a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e que concebam os educadores enquanto investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletivamente ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no

cotidiano da escola e da sala de aula. (PEREIRA, 2007, p.89).

É preciso romper com a ideia de escola como um espaço apenas de ensino, mas perceber esse local também como produtor de conhecimentos e saberes, “onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável.” (PEREIRA, 2007, p.89)

Motivar os alunos para que estudem e aprendam mais sobre música sempre foi uma preocupação. Ver os alunos engajados nas atividades propostas motivava-me a continuar inovando as aulas.

Para Garcia (2010) a motivação que leva o professor a continuar ensinando é intrínseca e muito ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. “Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, também servem como incentivos, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o conjunto de alunos.” (GARCIA, 2010, p16)

O apoio da direção e supervisão escolar também sempre foi muito importante neste crescimento e amadurecimento profissional, como expliquei no início deste capítulo. É comum observar nas escolas uma grande preocupação em relação ao domínio que o professor deve ter da turma. Atividades que envolvem movimento e que geram agitação, barulho como a dança e as improvisações musicais, muitas vezes podem ser entendidas como professor sem domínio de classe. Assim, minha preocupação com o que a direção e as minhas colegas pensariam, fazia com que algumas vezes nem cogitasse realizá-las.

Foi preciso criar atividades como saraus, reuniões com pais e direção, para explicar que aquele barulho e tumulto gerados no início era produtivo, pedagógico e importante para o aprendizado musical.

Criando a possibilidade de novos significados

Com o passar tempo e por incentivo da direção da escola, criei algumas atividades complementares e grupos musicais onde os alunos que gostavam de música pudessem aprofundar sua compreensão musical. O significado de minha prática na

escola estava se ampliando e eu precisava assumir essa nova dimensão. Assim surgiu o Coral Infantil, a Orquestrinha e a oficina de flauta doce. Procurei divulgar junto aos pais e alunos convidando-os para participar, mas percebi que não havia uma grande procura.

Entendi que embora fosse importante cativar os alunos, promover o gosto pela flauta doce e, principalmente pela música, deveria primeiro aproximar as atividades de música à família dos alunos. Criei, então, atividades em que os alunos precisariam da ajuda dos pais para realizá-la. Tarefas, como por exemplo, entrevistar os pais e descobrir quais músicas eles cantavam quando eram pequenos e aprender uma dessas músicas para ensinar aos colegas e à professora em aula propiciaram uma maior aproximação dos pais com a disciplina de educação musical. Uma vez estabelecido maior vínculo com as famílias, foi necessário explicar aos pais como eles poderiam ajudar os filhos e quais eram os objetivos da educação musical na perspectiva escolar. Assim, houve a necessidade de que eu participasse das reuniões trimestrais, expondo os objetivos em cada etapa de estudos. Passei, então, a participar das reuniões da escola com as famílias para expor o trabalho e orientar os pais.

Tardif (2002) explica que o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra

[...] em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2002, p.50).

Explicar aos pais a sua importância na valorização de cada novo aprendizado musical foi fundamental. Muitos alunos costumavam relatar a intolerância dos pais frente às primeiras desafinações com o instrumento quando eles ainda não tinham adquirido as habilidades necessárias ao bom desempenho na flauta doce. A valorização dos pais no aprendizado de cada uma das notas musicais aprendidas na flauta doce passou a ser muito importante nesse processo.

Fazer com que os pais entendessem que essa desafinação no início era normal devido às dificuldades técnicas tornava-se uma tarefa difícil. Ouvia dos alunos com frequência: “profe, não pude estudar porque meus pais não aquentavam mais a minha

desafinação e pediram que eu parasse de tocar”, ou então “meu irmão mais velho escondeu a minha flauta”.

Na continuidade das ações destinadas a valorizar a música planejei o primeiro sarau onde cada turma apresentaria suas músicas em forma de pequenos arranjos musicais criados em aula. Este evento também possibilitou aos alunos que sabiam tocar outros instrumentos uma apresentação para os demais colegas e familiares. Os grupos musicais extracurriculares, ainda que em pequeno número de participantes, também fizeram parte dessa apresentação.

Primeira reunião de pais

A primeira reunião seria crucial para que as aulas de música fossem mais valorizadas, era a partir dela que eu poderia ter maior resposta do trabalho que vinha realizando com os alunos, caso os pais se engajassem nessa proposta.

O objetivo era que eu explicasse melhor como funcionavam as aulas de música, quais eram os objetivos e, principalmente, como os pais poderiam auxiliar os filhos em casa. Eu teria pouco tempo para falar e não sabia ao certo como seria a aceitação dos pais e também como eu me posicionaria, caso surgissem questões como: qual a importância da música no aprendizado dos filhos ou a questão que os pais costumam trazer para discussão: como eu posso ajudar se não entendo nada sobre música?

Enfim, no dia previsto, a reunião iniciou com todos os pais presentes no salãozinho da escola. A diretora fez a abertura e, logo, encaminhou todos para suas devidas salas com os professores regentes de cada turma. Tomei coragem e escolhi uma sala para iniciar as visitas. Na primeira sala estavam presentes os pais da turma de terceiro e segundo ano já que a professora regente atendia ambas as séries, manhã e tarde. A sala estava lotada. Eu sabia que não poderia me estender muito pois deveria, ainda naquela noite, visitar cerca de oito salas de aula.

Dessa forma fui logo ao assunto explicando que minha presença na reunião era para esclarecer como aconteceriam as aulas de educação musical. Falei então sobre a necessidade de os alunos trazerem sempre todo o material solicitado para as aulas, ou seja, a flauta doce, o caderno de música pautado e a apostila organizada por mim onde

constava o repertório musical de cada ano. Expliquei aos pais sobre a expectativa que eu percebia nos alunos e também na família diante do aprendizado da flauta doce, suas primeiras conquistas e frustrações; que todos sempre gostariam de tocar afinado e música longa e difícil.

Também procurei motivar os pais para que conseguissem semanalmente determinar um tempo para acompanhar o aprendizado dos filhos, sentar junto com eles e ouvir as notas aprendidas naquela semana, as músicas novas e velhas, as atividades realizadas no caderno, enfim, acompanhar a aprendizagem de seus filhos da mesma forma como costumam realizar com as outras disciplinas e que não se assustassem, caso os filhos não conseguissem, num primeiro momento, produzir um som muito limpo e afinado.

Meu intuito foi explicar o quanto é importante para o aluno a valorização dos pais em cada pequeno conhecimento e habilidade conquistada com o instrumento. Muitos pais ficaram admirados, pareciam bastante entusiasmados. Algumas dúvidas surgiram, questões mais genéricas, como onde comprar o material, se a flauta poderia ser lavada e como fazer. Para meu alívio e alegria, ninguém questionou a importância daquele aprendizado e estudo. Passando a primeira sala visitada, fui me tranquilizando e cada vez me sentia mais motivada para continuar falando com os pais.

O relato da minha caminhada como professora de música possibilitou que eu percebesse o caminho pedagógico que fui traçando e as metodologias necessárias e experimentadas para que eu construísse a minha docência. Falar hoje sobre minhas atuais concepções e metodologias sem antes refletir sobre a caminhada como educadora não faria sentido ao objetivo desta pesquisa que é compreender como os alunos significam a experiência de dançar na aula de música. Um aspecto importante é que os participantes desta pesquisa foram meus alunos nos anos anteriores, quando eu ainda não trabalhava com a dança em sala de aula. Esse detalhe é significativo para mim, por imaginar que eles devem estar percebendo que modifiquei a maneira de conduzir as aulas.

Nesta transformação foi necessária a conquista de um espaço profissional, tanto pela valorização da escola (direção, supervisão, professores e alunos) quanto das famílias envolvidas. Conseguir propor uma nova metodologia, que envolva movimentação no espaço que normalmente é de silêncio e de classes em fileiras onde

os alunos sentam sempre num lugar definido foi difícil. Primeiro precisei me apropriar da cultura escolar, das regras, conhecer e aprender todo o sistema escolar, ganhar confiança dos gestores, para depois propor uma nova prática na minha disciplina. A grande euforia dos alunos quando retiramos as classes dos lugares para poder dançar é impressionante. O pedido a cada início de aula: “profe, nós vamos dançar hoje?” foi o que inspirou a criação de mais atividades que envolvessem o corpo e a movimentação.

Meus alunos e eu somos cúmplices de uma transformação pedagógica que construímos juntos, experimentando e sentindo a alegria de transgredir e criar algo novo. Ao contar minha caminhada de professora, anuncio também o tipo de experiência musical que eles tiveram.

Na continuidade das ações para aproximar as famílias da escola e valorizar o trabalho musical realizado pelos alunos, planejei junto com eles a criação de um sarau.

Para que essa atividade desse certo, seria necessário, em primeiro lugar explicar aos alunos o que é um sarau e onde eles acontecem. Propus aos alunos que assistíssemos às gravações de apresentações artísticas para, além do exercício da apreciação, saberem como costumam acontecer.

Foi necessário mobilizar todas as minhas turmas de educação musical. O trabalho foi todo em conjunto, desde a escolha do repertório, os ensaios, a confecção do convite para as famílias, até a escolha da sequência do repertório que deveria compor o programa; definir e montar a decoração do palco. Durante as aulas, fizemos um planejamento do tempo que tínhamos para organizar nosso primeiro sarau e a distribuição das tarefas entre os dias que antecederiam o grande evento. Para que tudo desse certo, dependeria da participação de todos os alunos, seja com estudo, seja com ideias e sugestões.

A motivação era grande. Preparar uma apresentação como “artistas de verdade” – como relatavam alguns alunos – foi muito estimulante. A maioria deles nunca havia assistido a uma apresentação musical ao vivo, menos ainda a um sarau. A expectativa era grande não só dos alunos, mas minha também. Ao planejar essa atividade, minha preocupação era quanto à aceitação e comprometimento dos pais e alunos nesse primeiro evento.

As apresentações realizadas na escola em geral aconteciam em datas comemorativas, como o dia das mães e dos pais, celebração de Natal, mas nunca

exclusivamente um evento da área de educação musical. À medida que foi se aproximando o evento, minha preocupação aumentava, afinal era a primeira vez que eu coordenava uma atividade que envolvia quinze turmas de alunos, cada uma com aproximadamente 27 alunos. Para termos uma ideia de quantos alunos participariam, resolvi enviar bilhetes com autorizações prévias, em que os alunos deveriam devolver com a confirmação ou não de sua participação. No retorno das autorizações, a adesão por turma foi de aproximadamente 40%, não foi muito grande.

Os alunos estavam muito preocupados com sua atuação. No dia, pedi para que alguns entregassem os programas para os pais na entrada; outros que ficassem sentados junto aos seus pais. Os sentimentos naquele momento eram uma mistura de euforia com nervosismo, o que se pode considerar natural em uma primeira apresentação. Nas aulas procuramos conversar bastante sobre como acontecem os saraus, como costuma ser a postura dos músicos e artistas minutos antes de uma apresentação e que cuidados devemos ter ao iniciar qualquer tipo de apresentação, questões como celular no silencioso, o respeito a quem está se apresentando. Em algumas aulas, ensaiamos o repertório da apresentação no próprio local onde o sarau aconteceria.

A preocupação para que tudo desse certo era grande. Nos ensaios, pela ansiedade da turma e minha também, chegávamos a combinar o que fazer se algo desse errado durante a apresentação de uma música, por exemplo. Os alunos praticavam bastante o repertório que seria apresentado. Enfim, tínhamos todos os cuidados que julgávamos importantes para que tudo ocorresse bem em nossa primeira apresentação. Acredito que eu estava tão ou mais nervosa que os meus alunos.

Enfim, a apresentação foi um sucesso. Todos elogiaram bastante. Quando terminou, parecia que muitos pais e alunos não queriam ir embora. Muitos pais ficaram conversando, tirando dúvidas sobre como participar dos grupos, das aulas de instrumento extraclasse e também fotografando seus filhos junto à decoração do palco.

Embora nem todos tenham participado, conseguimos lotar o Salãozinho da escola, o espaço escolhido para as apresentações, já que não seria um número tão grande de pessoas. Estimamos, aproximadamente, a participação de 180 pessoas, entre alunos e familiares.

Percebi, a partir desse momento, que o meu trabalho não podia mais resumir-se à sala de aula. Deveria haver continuidade, mais saraus, saídas pedagógicas, mais

atividades extraclasse, maior participação da família e oportunizar diferentes atividades em sala de aula.

O movimento e as primeiras atividades com dança na aula de música



Figura 2 – Polca

Fonte: Site da escola publicado em 03/09/2012 – galeria de fotos
Disponível em: <<http://www.ces.g12.br/>>

Após concluir o Curso de Licenciatura em Música, ingressei no Curso de Especialização em Psicomotricidade Relacional. Esta formação permitiu uma maior conscientização da importância do trabalho com o corpo e da interação entre os alunos na sala de aula. Procurava proporcionar atividades em que o corpo ocupasse o papel principal, como jogos de locomoção livre pela sala, expressão corporal, entre outros tipos. Eram atividades mais comuns nas aulas de educação física do que nas outras disciplinas. Para esse trabalho é necessário uma sala de aula sem classes, com espaço, livre para movimentações e para expressão corporal através da música. Dessa forma, procurei reservar o salãozinho da escola para as aulas de música. No entanto, como o espaço é utilizado para diferentes atividades e disponível a todas as disciplinas, nem sempre é possível utilizá-lo.

Introduzir as atividades de movimento, muitas vezes com medo de perder o foco das aulas, que deveria ser na educação musical. No entanto, cada vez mais os alunos pediam por essas atividades. Ao chegar na sala de aula, era comum os alunos pequenos falarem: “profe, quando vamos de novo brincar naquela sala sem cadeiras?”, ficava então na dúvida se essas atividades estavam tendo importância no processo de

aprendizagem ou se era apenas um momento de descontração e alívio pelo longo tempo que ficam sentados um atrás do outro, muitas vezes, por longos períodos sem movimentação.

Ao propor a dança na aula de música, meu receio era de que estas atividades se tornassem um fazer sem objetivos musicais, como algumas vezes são utilizadas nas atividades de canto, em que os professores regentes costumam relacionar o canto com gestos em sequência, que acabam formando uma coreografia para as músicas aprendidas. Como quando uma música fala de céu e todos apontam os braços para cima, ou quando aparece a palavra estrela e todos os alunos imitam, com o abrir e fechar das mãos, o piscar das estrelas. Ou ainda, os professores que, por meio das paródias, procuram ensaiar cantos como apresentações para os dias comemorativos do calendário, como o dia das mães, dos pais, dia do livro entre outras comemorações. Estas ações possivelmente geram criatividade no período de produção textual, no entanto, muitas vezes não são feitas pelos alunos.

Mesmo discordando, por ser a única professora de música da escola por um bom tempo, precisei ensaiar cantos para as apresentações nos dias das mães e dos pais e nas celebrações religiosas. Minha concepção sobre o ensino musical, no entanto, foge da ideia do ensaio para o dia comemorativo, não com intuito de “limar” estas datas tão tradicionais no sistema escolar, mas que o resultado do trabalho artístico realizado em sala de aula, através dos seus diferentes objetivos, possa ser o “presente” e tenha um espaço especial para a apreciação da família.

Mesmo com dúvidas, ao perceber que as atividades de dança e movimento eram um dos momentos mais esperados pelos alunos, procurei dar continuidade à minha formação. Através de cursos livres e oficinas, principalmente, pela formação que foi inicialmente introduzida pela Abraorff (Associação Orff¹ Brasil), foi possível conhecer diferentes propostas pedagógicas por meio da expressão vocal, instrumental e, principalmente, corporal, e agregá-las, com maior segurança ao meu trabalho diário em sala de aula.

Na proposta do Método Orff, a dança e o movimento são introduzidos a partir das brincadeiras de roda e das danças folclóricas de diferentes países. As atividades em

¹ Carl Orff, filho de músicos, nasceu em 1895 em Munique na Alemanha. Tornou-se compositor e através da criação de cinco cadernos do Orff-Schulwerk, *Elementare Musik*, com peças musicais para diferentes conjuntos instrumentais, deu origem a uma proposta pedagógica para o ensino de música. (BONA, 2011, p.125)

[...] movimento propiciam experiências corpóreas de espaço e tempo, individuais e grupais, com diferentes dinâmicas, favorecendo a percepção do próprio corpo no espaço e em relação ao grupo. Ao propor o movimento corporal com base do entendimento da música, Orff segue o caminho apresentado por Jacques-Dalcroze e von Laban. (BONA, 2011, p.141)

Nas primeiras experiências com a dança na sala de aula, mesmo sabendo do gosto dos alunos pelo movimento e pelas brincadeiras mais livres, ficava com receio quanto à aceitação das danças folclóricas e suas coreográficas, na grande maioria delas realizadas em pares. A primeira dança escolhida foi uma polca que aprendi em um dos cursos livres. Decidi que trabalharia esta dança com os alunos dos quintos anos.

Antes mesmo de começar a ensinar, conversei com os alunos, expliquei do que se tratava, contextualizando a dança. Logo em seguida partimos para o aprendizado prático. Organizamos a própria sala de aula colocando as classes para os cantos, deixando o centro livre. Optei por não mostrar a música. Por se tratar de uma dança de roda, logo, organizei a turma em um círculo, com duplas já definidas. Ensinei cada uma das partes da dança, ao mesmo tempo que cantarolava a melodia. À medida que os alunos entendiam, ensaiávamos as sequências separadas para depois realizarmos a coreografia completa com a música.

Ao término da coreografia, os alunos já sabiam cantar a melodia sincronizando-a com o movimento. Nesse momento, coloquei a gravação da música deixando que os alunos tentassem executar a coreografia, desta vez com a música completa.

Para minha surpresa, todos os alunos quiseram participar da dança. Ninguém ficou de fora. No entanto, muitos pares acabaram sendo formados por duplas de meninos, já que na primeira turma trabalhada, havia mais meninos do que meninas na sala, fazendo com que alguns meninos ficassem retraídos. Nas turmas em que havia mais meninas do que meninos, isso não aconteceu. Só percebi a situação quando, por meio de uma conversa com os alunos, após as danças, muitos meninos relataram sentir-se constrangidos em ter que dançar o tempo todo com colegas do mesmo sexo. Logo lembrei que eu havia proposto inicialmente a formação de pares formados por “menino e menina”.

Já imaginando que poderia causar algum constrangimento entre os alunos das outras turmas, propus que cada um escolhesse uma dupla para fazer a dança. A maioria deles no primeiro momento escolheu colegas do mesmo sexo para formar o par na dança. No entanto, a polca² ensinada exigia dos participantes constante troca de duplas, oportunizando que todos os colegas dançassem uns com os outros sem possibilidade de escolha na troca. No primeiro momento pareceu gerar um mal-estar, que logo em seguida foi superado pela vontade de dançar e a euforia que gerava durante nossas aulas e ensaios.

A motivação era tão grande que combinei com os alunos de incluirmos essa primeira dança no sarau realizado sempre no final de cada semestre. No entanto, como nem todos os alunos participam, combinei com eles que a dança aconteceria com quem estivesse na hora da apresentação, ou seja, alunos de diferentes turmas participariam da mesma dança, formando os pares. Para minha alegria, não houve nenhum problema em relação a isso. Assim como nas aulas, incentivei todos os alunos a participarem. Foi um grande orgulho e uma quebra do preconceito. Estudantes com necessidades especiais sentiram-se acolhidos e participaram da dança animadamente com os demais colegas. Alunos tímidos junto aqueles mais exuberantes. Todos apresentavam com entusiasmo e orgulho a dança que haviam praticado.

Após essa apresentação, outras coreografias foram ensaiadas e também criadas pelos alunos em aula. A mudança de atitude frente as outras atividades também gerou muita motivação. Procuramos trabalhar a flauta doce em círculos onde todos se enxergassem, já que na maioria das vezes trabalhávamos na própria classe onde os alunos costumam sentar. Assim, além de trabalhar o repertório estudado, criei alguns jogos a partir do estudo das notas já conhecidas por eles, sempre com objetivo diferente: escala, digitação, articulação, sonoridade, estudo rítmico, entre outros. O fato de exporem suas dificuldades na roda deixou de ser um motivo de vergonha entre os alunos, aqueles que já conseguiam desenvolver certas habilidades trabalhadas anteriormente procuravam auxiliar os demais colegas.

² A Polca é uma dança de andamento rápido em compasso simples dois por quatro. Foi introduzida nos salões europeus com o atrativo da aproximação física dos dançarinos, com pulinhos nas pontas dos pés e com breves pausas regulares no fim do compasso, que permite aos pares as novas possibilidades de aproximação. Fonte: [<http://www.valterlanmenezes.com.br/index.php/24-noticias/327-historia-dos-ritmos.html>]

Foi esse clima de euforia gerado nas aulas que motivou a escolha do tema desta pesquisa. Na maneira como ela foi conduzida ficou evidente a dependência entre a minha história de professora e o olhar para as experiências musicais das crianças. As transformações que aconteceram comigo, em estreita relação com os modos de ensinar, me fizeram compreender que a minha identidade de professora encontra fundamento quando percebo que os alunos aprendem. Sendo assim, a virada precisava acontecer: focar a criança e suas experiências com a música.

A transformação mais significativa é o fato de enxergá-los como protagonistas de suas aprendizagens, com depoimentos e experiências que podem interferir decisivamente no meu modo de ensinar. A descentralização essencial foi, não sair de cena, mas encará-la de outra forma, para dar mais espaço a quem de fato é a razão do ensino- aprendizagem. Minhas experiências passaram a ter mais sentido quando passei a ouvir o que os meus alunos tinham a dizer sobre a experiência de dançar nas aulas de música. O presente trabalho retrata essa virada epistemológica que me situa no lugar onde sempre eu deveria estar: ao lado dos alunos, para aprender com eles como devo fazer para que suas aprendizagens sejam significativas.

Desta forma, desejo estar com as crianças para saber o que elas sentem, o que significa mobilizar seu corpo como parte integrante das aprendizagens musicais.

Questão de pesquisa

Como os alunos significam a experiência de dançar na aula de música?

Objetivo

Compreender o significado que os alunos atribuem à dança nas aulas de música.

As implicações pedagógicas que os resultados desta pesquisa poderão trazer, certamente repercutirão em minha docência. Porém, no seu devido tempo, o presente trabalho se ocupa do significado das experiências musicais vividas pelas crianças.

Nos estudos preliminares sobre o tema, ao perguntar aos alunos sobre como se sentiam logo após terminar uma dança, um deles respondeu assim:

Prof. : Que sensação tu tiveste agora? Agora que recém terminamos a dança?

aluno: Foi uma sensação boa.

Prof. O que tu sentiste?

Aluno: Ah, foi bom porque nós nos divertimos, foi legal. Eu achei legal porque nos divertimos, nós ... como é que eu vou te dizer, ah... sem palavras, porque foi maravilhoso..

O momento de euforia e entusiasmo que acontece quando acaba uma atividade de dança ou de expressão corporal costuma ser mágico. Percebo que gera uma energia fantástica em todos os participantes. Como professora, vejo-me ainda mais motivada para voltar para casa após uma aula e continuar planejando, criando outras atividades, escolhendo novas músicas e danças.

Ao perceber esse momento mágico, essa sensação maravilhosa de dançar e interagir com a música, como explica meu aluno, quero compreender os significados atribuídos pelos alunos às suas experiências. Acredito que esses significados constituem a aprendizagem musical.

2 MOVIMENTO CORPORAL, DANÇA E MÚSICA

À medida que descrevia minha caminhada como educadora musical no primeiro capítulo deste projeto, percebia que entre as dificuldades encontradas para se trabalhar com movimento corporal estava a possível agitação dos alunos; o barulho que gera na aula e a possibilidade de ser mal interpretada por colegas e gestores; o medo de perder o domínio da atividade e dos alunos e, também, a falta de experiência e conhecimento teórico sobre a temática.

Dando início à procura de artigos e trabalhos que tratassem sobre essa temática, debrucei-me sobre as revistas publicadas pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)³, que desde 1992 está engajada na difusão de pesquisas na área da Educação Musical no Brasil. O site da associação disponibiliza 27 revistas publicadas entre os anos de 1992 a 2012/1. Primeiramente optei por selecionar artigos que contemplassem em seus títulos as palavras movimento, corpo e experiência. Ao todo encontrei três investigações (PEDERIVA, 2004; SANTIAGO 2008 e STOROLLI 2011).

A partir dos três primeiros artigos, fui direcionando minha busca para autores ali citados, indicações da minha orientadora e outras garimpagens (STRAZACAPPA, 2001; NEVES, 2006; SCHILLER e MEINERS 2012; MAFFIOLETTI, 2008 - 2012; PETRELLA, 2006; RODRIGUES, 2009; TORRES, 2005, 2006 e 2007; SCHROEDER e SCHROEDER 2011; FORTUNA, 2004; CAMARGO, 2011; JOLY e JOLY 2001; SWANWICK, 2003; CAMPBELL, 2011 e KERCHNER, 2014). Foram revisados vinte e um artigos que abordavam o corpo na aprendizagem e suas relações com a educação musical.

Na busca por autores que contextualizassem as pedagogias musicais existentes sobre o corpo e movimento, recorri a PALHEIROS e BOURSCHEIDT, 2011; CIAVATTA 2013 e MARIANI, 2011. Todos eles foram encontrados em sites diversos capturados pelo buscador Google, Google Acadêmico e Lume⁴ (Repositório digital da UFRGS que contém teses e dissertações, trabalhos de conclusão de curso de

³Revista da ABEM: <[www.http://abemeducaomusical.org.br/revistahtml](http://abemeducaomusical.org.br/revistahtml)>

⁴Acesso pelo site:< <http://www.lume.ufrgs.br>>.

especialização e graduação).

Neste capítulo, faço uma revisão dos autores citados acima tratando sobre o movimento corporal nos processos de aprendizagem musical; a criatividade; o espaço de socialização que acontece quando se dança em duplas, em rodas ou grupos; a percepção do ritmo; as pedagogias em educação musical que trabalham na perspectiva do movimento e, por fim, as diferentes culturas que perpassam a aula de música.

O movimento corporal no espaço escolar

O conceito de disciplina por muitos anos foi entendido como “não movimento”, as crianças educadas e comportadas eram aquelas que não se moviam. Ainda hoje proibir os alunos de participarem das aulas de educação física costuma ser uma medida de punição aos indisciplinados. Para os alunos que seguem todas as regras, seu prêmio costuma ser a saída mais cedo da sala para brincar no pátio (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70 -72).

Mesmo nas disciplinas de ensino de artes, que poderiam promover outras maneiras de trabalho, a dança, o movimento e a expressão muitas vezes não são contemplados e as aulas se resumem a atividades sentadas. Isso se justifica, segundo Strazzacappa (2001), pela falta de professores especialistas ou pelo despreparo do professor. Analisando o meu percurso de professora, percebo que aprendi junto aos alunos como conduzir atividades que permitam a movimentação. Gostaria de salientar que durante a formação acadêmica essa temática foi pouco trabalhada, o que me levou à busca de cursos de formação continuada.

Mesmo sabendo que é através do movimento que o corpo se expressa, Strazzacappa lembra que muitas vezes estas costumam ficar restritas às aulas de educação física e ao horário de recreio, nas demais disciplinas, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para frente. (STRAZZACAPPA, 2001. p.70)

Pela falta de um espaço adequado para as aulas de música, algumas vezes também deixei de realizar atividades de movimentação. Nessa época não tinha a experiência que possuo hoje e a ousadia de promover “o barulho” sem medo. Para organizar a sala apropriadamente sabia que gastaria um bom tempo dos “cinquenta

minutos” que trabalhava com os alunos e isso envolvia um difícil exercício de dispersão e retorno à concentração na atividade.

Do ponto de vista de Storolli, o corpo não pode ser visto como um instrumento a ser treinado para se obter resultados, mas sim, deve ser considerado como principal responsável pela realização musical e o processo de criação que gera e revela toda a criatividade. Segundo a autora, é preciso compreender o funcionamento do corpo, seus processos e suas necessidades fundamentais para uma condução e melhor adequação dos processos de aprendizagem musical. (STOROLLI, 2001)

Quando penso em crianças, não consigo esquecer das brincadeiras, das cantigas de rodas, da curiosidade pelo que é novo para elas e, logo, do movimento. A maioria das crianças com as quais convivi não conseguiam ficar muito tempo paradas. Mexer é uma necessidade natural, no entanto, como reforça Neves (2006), atualmente ainda muito se acredita que educar é fazer com que a criança se mexa o mínimo possível. É desconsiderada a necessidade da ação como forma de aprender e descobrir o próprio corpo e também as possibilidades de movimentação. Além disso, ao restringir o movimento, restringem-se também a inteligência e os sentimentos (NEVES, 2006, p.235).

Durante o aprendizado de instrumentos musicais nota-se que a técnica costuma estar em prioridade na formação do intérprete. “Esquece-se que o músico é um ser humano possuidor de um corpo que abrange o físico, o cognitivo e o emocional”. Assim, almejando logo uma decodificação do símbolo e do domínio técnico do instrumento e da expressão musical, o corpo é fragmentado. Acontece aí um desequilíbrio entre corpo, mente e instrumento (PEDERIVA, 2004, p. 91).

O corpo na história

A escola, nos últimos 150 anos, disciplinou o corpo e com ele os sentimentos, ideias e lembranças associadas. O corpo deveria tornar-se silencioso e discreto para ser valorizado, sendo o conhecimento, apresentado de forma fragmentada e abstrata, com avaliações que privilegiam operações cognitivas livres das experiências sensoriais, e acumuladoras de conhecimentos abstratos. O corpo é, na maior parte, reprimido e frustrado, o que pode ser fator gerador de violência e agressividade nos alunos

(PEDERIVA, 2004).

Segundo Storolli (2011) “é durante o século XX que o entendimento sobre o corpo e seus processos passa por mudanças significativas”. (p.132) Através das relações entre as pesquisas realizadas no campo das ciências cognitivas, a neurociência, a filosofia, a teoria da arte e a semiótica passaram a se ocupar do estudo do corpo. “As novas teorias

[...] abrem caminhos e possibilidades diferenciadas para o estudo das manifestações em que o corpo é um fator fundamental. Entre elas, as atividades artísticas performáticas, tais como a música, podem ser examinadas por um viés diferenciado de acordo com as noções de corpo da atualidade. (STOROLLI, 2011, p.132).

A autora traz um conceito estudado por muitos pesquisadores que é a “mente incorporada”. Segundo ela “surge como

uma possibilidade também por ver o corpo como um sistema em permanente construção, sem separação nem hierarquia entre mente, espírito e corpo. (...) Pode-se dizer que é através de sua ação que o corpo realiza processos de aprendizagem e dessa forma incorpora o conhecimento, ou seja, este passa a fazer parte do corpo. (STOROLLI, 2011, p.136).

A partir desta nova orientação científica apresentada, entende-se “a cognição está diretamente ligada aos processos corporais, sendo o movimento do corpo concebido como um dos fatores fundamentais para os processos mentais.” (p.137)

Ao trabalhar a partir do movimento, estimulando processos de experimentação e improvisação, por exemplo, impulsionar com isso o conhecimento do corpo. “A tendência é que haja um aprimoramento da percepção corporal, maior consciência dos processos corporais, o que é desejável para toda prática artística performática e especificamente para a música.” (STOROLLI, 2011, p.138).

A dança e o aprendizado musical

É raro encontrar alguém que nunca tenha dançado, quer seja secretamente em casa, ou na celebração de uma festa ou em algum outro evento social. A dança satisfaz

as necessidades físicas, mentais e emocionais não apenas do corpo como também da mente. (SCHILLER e MEINERS 2012, p.1).

A dança é a vivência concreta, dinâmica, palpável da experiência necessária para fazer música. A dança objetiva a aprendizagem dos conceitos musicais. Situar-se na dança é como situar-se na partitura. (MAFFIOLETTI, 2008).

Desde pequenas as crianças desenvolvem a consciência que, movendo o seu corpo no tempo e no espaço, elas podem criar ritmos, padrões e danças. Elas gostam de ver os outros dançando e encontram prazer na descoberta do movimento rítmico de seus corpos fazendo padrões no espaço. Assim, elas encontram satisfação em demonstrar controle sobre os movimentos do seu corpo e a sensibilidade de parar no tempo exato. (SCHILLER e MEINERS 2012 , p.1).

Laban⁵ “buscou no movimento e na dança uma forma de fazer com que o indivíduo tivesse outra relação com o corpo; um corpo mais expressivo, um corpo mais prazeroso”. Seu objetivo era unir as pessoas, mesmo com suas diferenças, pelo conhecimento e pela arte. (PETRELLA, 2006, p.11).

Segundo Neves, a dança educativa, proposta desenvolvida por Laban, tem como objetivo o desenvolvimento harmonioso da criança por meio da relação corporeamente, considerando ainda os aspectos sociais e afetivos. Procura-se então realizar um trabalho criativo e benéfico, sem a preocupação com a criação de danças “sensacionais”. Assim,

[...] ao inserir a experiência corporal no processo educacional, o aluno estabelece relações entre os significados simbólicos criados por ele e os aprendidos no processo educacional e, com base nestas relações, desenvolve seu repertório expressivo e aprimora suas habilidades. (NEVES, 2006, p.235).

Os movimentos e a dança também podem ser vistos como uma linguagem, criados com a intenção de se comunicar. A dança é significativa para as crianças quando elas sabem o que podem fazer através do corpo e como sentem "por dentro". Se elas compõem sequências simples de movimento, elas sentem que dominam a dança. É

⁵Rudolf Von Laban nasceu em 1879 na Bratislava, pertencente à Hungria. Foi bailarino, coreógrafo e criou vários centros de pesquisa em dança. Desenvolveu uma notação de movimentos chamada de *Kinetography Laban*. Dirigiu seu trabalho principalmente para a dança como meio de educação. (LABAN, 1978, p.9)

através da sua dança, que elas serão capazes de lembrar e repetir ou adicionar variações ao realizá-la. Elas entendem, pensam, sentem e fazem tudo ao mesmo tempo. (SCHILLER e MEINERS, 2012).

Segundo Silva (2006), “para compreendermos a linguagem do movimento relacionada com a linguagem musical e sonora é necessário o conhecimento da estrutura que compõe a forma e o fraseado”. (p. 218) É por meio do fraseado que a autora remete à compreensão da sequência melódica que é composta por variação de tons, acentos, andamento e intensidade. Da mesma forma como surge a linguagem oral, as frases corporais e musicais surgem no ser humano aos poucos. O fraseado corporal, por sua vez, contempla três situações: a de preparação, de ação principal e de repouso. “A expressividade da frase depende da fluência assim como a música depende da dinâmica e da interpretação.” (SILVA, 2006, p.219).

Em relação ao gesto corporal, para realizar um trabalho realmente efetivo é imprescindível que haja inicialmente um trabalho de base com os alunos, de forma a permitir um conhecimento do seu próprio corpo que facilite e amplie as possibilidades de movimento. (STOROLLI, 2011).

Música, movimento e criação

Os atos de criar e improvisar estão na raiz do fazer musical e são fundamentais para o processo de cognição. Explorar a potencialidade da voz e do movimento é um caminho que permite o conhecimento do corpo e o exercício da possibilidade de criar. (STOROLLI, 2011, p. 139).

Storolli reconhece que quando trabalhamos com o movimento a partir de experimentações e improvisos, estamos estimulando o conhecimento do corpo. A tendência é que haja um aprimoramento da percepção corporal, o que é desejável para toda prática artística, performática e especificamente para a música, uma vez que a apreensão musical acontece através de todo o corpo e não somente pela audição. (STOROLLI, 2011)

Para Maffioletti (2008)

A música é um convite ao movimento e traz consigo toda a carga dos significados sociais de cada gesto. A imagem transforma o ato de cantar em

uma representação, um mundo imaginário no qual todos são artistas e podem exhibir o quanto fazem bem aquilo que mostram. (MAFFIOLETTI, 2008, p. 5).

Segundo Storolli, quando se sabe que “o sistema sensório-motor é o responsável pelos processos cognitivos, é bastante adequado o trabalho a partir do movimento”. A autora ressalta que o trabalho com o corpo é um requisito básico e deve estar presente na situação da prática e do ensino musical. No entanto, a forma como o trabalho é conduzido é fundamental para que, através da sua própria atuação, possa realizar plenamente a incorporação do conhecimento. (STOROLLI, 2011, p.130).

Ao tratar sobre a música e o movimento, Rodrigues afirma que

este é um trabalho que deve ser construído de forma gradual, respeitando a individualidade do aluno, pois somente assim, após várias práticas, é que conseguiremos alcançar respostas satisfatórias, travando um verdadeiro diálogo entre música e corpo. (RODRIGUES, 2008, p.48).

Santiago (2008) relata a experiência vivida por um grupo de alunos do curso de pós-graduação na disciplina intitulada Dinâmicas Corporais para a Educação Musical, ministrado pela autora, que tinha por objetivo refletir sobre o corpo como agente integrante do aprendizado musical. Ao longo de um semestre, quatro projetos pedagógicos foram elaborados na disciplina, privilegiando três modalidades da música: apreciação, criação e performance. No final do processo foi realizada uma discussão em grupo para que todos os participantes pudessem expressar suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas. Enquanto professores de música, os participantes foram encorajados a explorar suas habilidades e ampliar a integração entre música e corpo. Existia uma preocupação em buscar vivências que integrassem corpo e música mas sem a concepção de fazer música pelo corpo, evitando uma realização técnica do fazer musical.

As experiências musicais realizadas nesta disciplina envolveram a percepção auditiva, tátil, visual e sua percepção do espaço e do tempo. Segundo a autora para os participantes da disciplina não houve separação entre corpo e música e sim uma integração de ambos. Como resultado final, houve uma constatação entre todos da importância do corpo na construção dos saberes musicais. Entretanto, as experiências vividas pelos participantes transcenderam aquelas relacionadas ao “aprender através do

corpo”, ou ao “uso do corpo na música”. Surge então um conceito ampliado (holístico), relacionado à busca por “uma pedagogia que promova vivências integradas entre música e corpo - vivências musicorporais”. (SANTIAGO, 2008, p. 53).

Através dessas atividades foi possível perceber os seguintes resultados: o desenvolvimento da sensibilidade, expressividade em música; do autoconhecimento; da auto-expressão; de habilidades individuais; de habilidades motoras, adequadas aos vários processos de aprendizado musical; do sentimento de interação humana e de coletividade; da construção de saberes musicais específicos e da compreensão musical. A busca de desenvolvimento de pedagogias que enfatizem as vivências musicorporais poderia representar mais do que um aprendizado musical, mas a promoção de uma experiência de liberdade e igualdade, “tornando-se uma experiência significativa de vida e uma maneira renovada de encarar a própria educação musical”. (SANTIAGO, 2008, p. 53-54).

Música é ritmo e brincadeira

Em relação ao aprendizado musical, durante a infância é essencial que as crianças brinquem com a música pois, assim, elas sentem-se capazes de aprender e de comunicar o que sabem fazer. “E se a música facilita os objetivos educacionais, ainda que seja apenas como auxiliar de outras disciplinas, é porque a dimensão lúdica cria e sustenta o prazer de aprender”. (MAFFIOLETTI, 2008).

Sobre o aprendizado musical, Schroeder e Schroeder (2011) lembram que as crianças

[...] não aprendem música apenas em aulas de música, mas brincando, desenhando, dançando, etc. Nesse sentido, incluir essas outras formas de expressão não é apenas um recurso de tornar mais prazerosa a aula, mas uma necessidade real quando se leva em conta as especificidades da música quanto ao desenvolvimento infantil.” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011 p . 117).

Strazzacappa (2001) menciona a sala de aula caracterizando-a como espaço muito rígido, rotineiro e de pouca movimentação. Da mesma forma Fortuna (2004) lembra dos pátios áridos desprovidos de brinquedos atraentes e dos raros momentos

que o “brincar” é proposto, normalmente como “o dia do brinquedo” ou “o canto do brinquedo”.

Fortuna (2004) menciona ainda que tanto o jogo quanto a brincadeira remetem à ideia de laço, relação, vínculo, e põem os indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Segundo a autora,

[...] a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação. Eis, aqui, uma pista para a compreensão do lugar que ocupa o brincar nas formas de subjetivação na contemporaneidade. (FORTUNA, 2004, p.2).

Sobre o brincar corporal na prática pedagógica da Educação Infantil, Camargo (2011) afirma que esta prática permite uma maior interação entre educador/criança, criança/criança e criança/aprendizagem, facilitando as relações sociais e afetivas, a expressão, o gosto pelo estar na escola diante das possibilidades de descobertas e de aprendizagens que a mesma apresenta. (CAMARGO, 2011, p.129).

Quando uma criança acompanha ritmicamente uma execução musical seguindo todas as partes da música, ela está compreendendo a estrutura ou a forma musical. Nesse momento a criança reconhece as partes e como elas se conectam uma na outra (MAFFIOLETTI, 2012).

Entender a estrutura que enlaça as frases musicais significa

[...] acompanhar os acontecimento musicais entendendo o que se passa. É como seguir o enredo de uma história, em que os personagens são os sons e as estruturas que se formam constituem o enredo. A organização espaço-temporal é uma aquisição sem a qual a criança ficaria impossibilitada de executar uma nota no momento exato, perder-se-ia a todo instante ao tocar num conjunto, além de não entender as regras que dão significado aos símbolos musicais. (MAFFIOLETTI, 2012, p. 29).

Segundo Maffioletti (2008) não podemos desprezar a importância do ritmo. “O caráter agregador das atividades rítmicas faz surgir o jogo em dupla, trios e os jogos coletivos, onde a dimensão lúdica do ritmo é o pretexto para estar com os outros.” A autora reforça que as crianças precisam ser encorajadas a “pesquisar o ritmo” e “exteriorizar” suas descobertas. Neste processo, as atividades folclóricas rítmicas da cultura infantil ocupam a importante função de promover aprendizagens

essencialmente humanas.

Na pesquisa de Schroeder e Schroeder (2011), cujo objetivo era discutir questões sobre processos de apropriação da música por crianças em fase de pré-escola, os autores assistiram aulas de música observando as respostas corporais delas em relação ao movimento, gestos e danças. Em uma das atividades observadas, a professora coloca uma música junina para que as crianças possam conhecê-la e dançar livremente antes de aprender a dança da quadrilha. Nesta atividade, as crianças se juntaram em vários grupos dando as mãos e começaram a dançar. Um garoto, no entanto, fica sozinho, não se agrupa, e dança de modo ritmado (pé direito para frente, pé direito para trás e realiza mesma coisa com o pé esquerdo). Outro garoto se aproxima, tenta fazer o mesmo mas logo desiste. O menino ficou fazendo esta dança até a professora propor uma formação em roda com todos os alunos.

Para os autores, a resposta das crianças à música foi a dança espontânea, revelando um grau significativo de apreensão do discurso, tanto em termos de caráter quanto em termos temporais. Quanto ao menino que ficou dançando sozinho, chamou-lhes muita atenção para o fato de ter permanecido marcando o pulso da música com os pés, sem perder o ritmo e sem mostrar sinais de cansaço. Os autores supõem que, caso ele tivesse sido obrigado a marcar o pulso num instrumento de percussão, por exemplo, talvez o resultado não fosse o mesmo. Eles explicam que isso ocorre devido ao fator lúdico, onde o elemento musical encerra todo um universo de significações. Dessa forma, quando a criança está marcando o ritmo com os pés, um mundo imaginário é mobilizado e entra em funcionamento. (SCHROEDER, SCHROEDER, 2011).

A apreciação musical, através do gesto corporal, traz uma nova forma de vivenciar os possíveis significados da música, enriquecendo as interações do sujeito tanto com o objetivo música, como o objetivo dança” (RODRIGUES, 2009, p.49).

Rodrigues salienta que quando reproduzimos uma obra musical ficamos envolvidos pelo movimento. Da mesma forma como necessitamos do controle neuromuscular para executar satisfatoriamente um instrumento musical ou cantarmos uma canção, que está ligada ao conhecimento do movimento específico da ação realizada, necessitamos do mesmo conhecimento enquanto dançamos. “Esse mesmo conhecimento é buscado pela dança em cada gesto expressivo, o corpo em ação

poética, traduzindo, através da sincronia entre música e movimento, todo o potencial expressivo destas duas artes complementares.” p. 37

Dança e movimento nas pedagogias em educação musical

Na Educação musical, diferentes pedagogos musicais apresentam propostas metodológicas de ensino que trazem o movimento como importante meio e recurso para o aprendizado musical. Entre eles podemos citar: Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze, Jos Wuytack, e, mais recentemente no Brasil, o método Passo, criado por Lucas Ciavatta.

Émile Jaques-Dalcroze, na primeira metade do século XX deu início às pedagogias musicais inovadoras que foram surgindo a partir dele. Desenvolveu um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da escuta ativa. Sua intenção era desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, que normalmente era baseado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo, que Dalcroze considerava fundamental para a sensibilização da consciência rítmica. Uma educação musical baseada na atuação do corpo e na audição. Segundo sua obra, consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal que combina sensações físicas e auditivas. (MARIANI, 2011, p31).

Apoiada em Santos (2001), Mariani explica que para Dalcroze o movimento, ao mesmo tempo em que aperfeiçoa a consciência rítmica através da expressão, manifesta os elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções. A proposta de Dalcroze “tem como premissa a ideia da memória corporal, realizada por outras partes do corpo, além do ouvido, numa espécie de cinestesia.” (MARIANI, 2011, p 32).

Carl Orff, compositor alemão, desenvolveu uma pedagogia musical para a educação musical básica. Propôs uma educação musical baseada no movimento corporal, na improvisação musical, no canto, na linguagem e na prática instrumental. Valorizou e ampliou a forma de acompanhamento musical que era realizado normalmente pelo piano, acrescentando outros instrumentos musicais. Dessa forma, foi necessário criar junto a outros musicólogos, novos instrumentos com maior facilidade

de manuseio e aprendizado, como por exemplo os xilofones, metalofones, clavas, plaquetas, jogos de sinos entre outros, hoje conhecidos como o Instrumental Orff.



Figura 3 – Instrumental Orff. Fonte:
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Instrumentarium_Orff-Schulwerk_de_la_soci%C3%A9t%C3%A9_Studio_49.jpg>

Dentre sua obra, desenvolveu nos meados do século XX cinco volumes do *Orff-Schulwerk*, que em alemão, segundo os estudiosos de sua proposta, *Schul* remete a escola e *werk* a tarefa ou obra escolar. Mesmo possuindo materiais pedagógicos, composições entre outros materiais específicos, Orff não aceitava sua proposta pedagógica como um método, mas sim como uma filosofia que inspirasse o ensino e o estudo musical de estudantes e educadores.

No *Orff-Schulwerk* o aprendizado musical

é baseado na integração entre Música, Dança e Linguagem, a partir de oficinas de experimentação, criação e aprendizagem. Os educandos (crianças, jovens e adultos) têm a oportunidade de sentir, apalpar, brincar e desfrutar a música em vivências expressivas e criadoras. (MOSCA, 2009, p.31).

Jos Wuytack, pedagogo e compositor belga, partiu das ideias do compositor Orff e criou o sistema Orff/Wuytack. Esse sistema coletivo de ensino de música é considerado por alguns estudiosos como a continuação da atualidade da pedagogia musical de Orff-*Schulwerk*. Wuytack defende que a música deve ser vivida de forma ativa, criativa e em comunidade e que o professor deva saber orientar os seus alunos sobre o prazer e a alegria de fazer música em grupo, sempre de maneira bastante humorada e alegre. (PALHEIROS e BOURSCHEIDT, 2011, p. 305-306).

Seu trabalho é baseado na obra de Orff, que propõe uma experiência musical sob três formas de expressão: verbal, musical e corporal. Do ponto de vista psicológico, a emoção está diretamente relacionada com a experiência musical. A

emoção que a música suscita leva a compreensão do caráter da música, por isso é tão importante ser trabalhado com as crianças. Diferente de Storolli (2001) Wuytack destaca ainda o movimento e o canto como ferramentas para a experiência musical. Segundo ele, o movimento é capaz de concretizar muitos aspectos musicais, principalmente a forma musical. (PALHEIROS e BOURSCHEIDT, 2011, p. 310).

Lucas Ciavatta, no Brasil, em 1996, cria um método de educação musical, que mesmo não se tratando propriamente de dança, mas de passos, a atividade corporal é empregada para promover a compreensão do tempo e ritmo musical. Realiza o trabalho rítmico através da construção de uma base. Este trabalho permite a relação do corpo com a música no processo de aquisição do suingue. Na sua prática pode ser utilizado tanto no meio acadêmico quanto em outros espaços educativos. Baseia-se no andar específico que tem por orientação quatro pilares (corpo, representação, grupo e cultura). Segundo o autor, O Passo introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som alguns novos conceitos como posição espaço musical, ferramentas como o andar, que deu o nome ao método, noções orais e corporais e o trabalho da partitura. (CIAVATTA).

O passo propõe que

[...] cada evento musical, rítmico ou melódico, seja identificado, compreendido e escrito, oral, corporal e graficamente. Uma diferença com relação a outros métodos é a constante preocupação de neste processo nunca dissociar qualquer evento musical do fluxo que lhe dá vida. Entender o que é um contratempo é bem mais que entender o que é a metade de um tempo. O mais importante é entender o fluxo que movimenta o contratempo e o espaço musical onde este fluxo se dá. Um espaço musical é um intervalo de tempo representado na mente sob forma de imagens, através do movimento corporal. Qualquer músico, erudito ou popular, para realizar um contratempo, marcará com o corpo, de alguma forma, o tempo. É assim, na vivência do fluxo, que ele resgata a imagem do que é um contratempo e o realiza. (CIAVATTA, 2013, site)

Relações interpessoais e música

Na investigação de Joly, Joly (2001) que trata das vivências dos músicos de uma orquestra comunitária, os resultados apontam que a solidariedade, o autoconhecimento, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos são aspectos significativos e narrados pelos participantes da orquestra. Nesta perspectiva, as autoras consideram que as aprendizagens musicais podem e

devem ser ampliadas com o desenvolvimento humano decorrente das práticas coletivas.

A música está presente em todas as culturas e, como forma de discurso, é tão antiga quanto a raça humana. É um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. Como discurso, “a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo.” Ela está frequentemente interligada com dança e cerimônia, com ritual e cura, e tem um papel central em celebrações de eventos marcantes da vida: nascimento, adolescência, casamento, morte. (SWANWICK, 2003, p. 18).

Os professores estão cada vez mais desafiados a considerar o conhecimento que as crianças trazem de suas experiências fora da escola, validando assim os conhecimentos de um contexto para o outro. Entre os ambientes de interação imediatas estão a casa e a família, a cultura do bairro e sua escola. É através das interações com os pais, irmãos, vizinhos, professores e amigos que a criança desenvolve a sua realidade social e cultural. Além disso, o tempo gasto na escola e pré-escola, no parque infantil, no shopping, em instituições religiosas, ajudam a moldar a sua identidade. (CAMPBELL, 2011).

Em relação às vivências musicais em família, Torres (2005) pesquisou sobre a constituição das identidades musicais de um grupo de professoras e futuras professoras, alunas da pedagogia, através das narrativas de si onde as participantes da pesquisa narraram suas memórias musicais nos diferentes períodos de vida: infância, adolescência e fase adulta. Em suas falas, as participantes contaram que ouviam música em casa com a família através dos programas de rádio, de TV e dos aparelhos como toca discos, toca fitas, e outros que possibilitavam o fazer musical através do ouvir, cantar e tocar.

Maffioletti (2008) diz que “a dimensão simbólica da música insere a criança no contexto de sua cultura.” Nesse sentido cantar tem um forte significado social através do qual a criança compartilha de momentos afetivos muito importantes nas relações interpessoais. “A voz, o ritmo e a motricidade estão submetidos a essa significação maior.” (p. 8)

Durante a escrita de sua tese, Torres lembra das suas próprias memórias da infância, dos espaços de conflitos, das negociações e compartilhamentos musicais que

aconteciam em casa uma vez que sua família era grande. Nesse momento, a autora evidencia o fato de que a música não respeita os limites físicos, ela invade os espaços e ultrapassa as fronteiras, diferentes de outros objetos como quadros e pôsteres que podem ser mantidos em um único espaço da casa, desta forma, a música ao invadir os ambientes da casa, “mescla sonoridades e convida integrantes de uma mesma comunidade familiar ora ao diálogo, ora ao conflito, mas certamente sem perder a sua condição de interpelar as pessoas”. (TORRES, 2006, p.10).

Schünemann, Duarte, Bessa e Carneiro (2012) tratam das contribuições familiares para o êxito escolar de alunos de escolas públicas. Em sua pesquisa, os autores buscam conhecer o valor atribuído pela família à escolarização dos filhos e as práticas realizadas em casa que podem apoiar o aluno durante o estudo. A pesquisa apontou que a maioria dos pais valoriza a educação escolar dos filhos, procura participar das reuniões escolares e ajudá-los nas tarefas de casa, mas que muitas vezes sentem-se incapazes pela insegurança em determinados conteúdos desenvolvidos.

Ainda mais relevante para o desenvolvimento musical das crianças podem ser: os fatores sócio-econômicos e de emprego dos pais (eles podem pagar aulas particulares? Tem condições de pagar o ingresso para um concerto?); a influência de crenças e práticas religiosas (quais são as dimensões de louvor, ritos de passagem entre outros defendidos pela família?); a presença e o cuidado das pessoas idosas dentro do círculo familiar, especialmente os avós (qual o repertório que estes passaram para seus netos?). Estas considerações são o comportamento tradicional, a herança aderida pela família ou mesmo as redescobertas ou de suas identidades culturais que também podem ser refeitas. As práticas de criação dos filhos naturalmente afetam as experiências familiares das crianças com a música. (CAMPBELL, 2011, p. 64).

Escuta musical, corpo e diferentes culturas

Schiller e Meiners (2012) reafirmam a importância da dança como parte integrante da atividade humana. Ela está presente na maioria das culturas através da celebração das antigas tradições, dos valores e crenças, oferecendo também novas formas de perceber e compreender a si mesmo e aos outros. Para os autores a dança é um importante meio de expressar sentimentos, experiências e identidade cultural. (SCHILLER e MEINERS, 2012, p.1).

A escuta musical é uma experiência multissensorial. Podemos ouvir a música, ver ou imaginar músicos tocando instrumento ou cantando, tocar ritmos com os dedos ou pés, cantar a parte mais familiar de uma música em um CD e sentir-se comovido com a música evocando memórias, associações e emoções. (KERCHNER, 2014, p. 1).

As crianças, como consumidores e criadores musicais naturais, ao ouvirem uma música, relacionam aquilo que ouvem com suas experiências musicais prévias e, independente da idade, respondem externamente para o som musical correndo, saltando, tocando, cantando, dançando, conversando e sorrindo, por exemplo. Se elas escolhem ou são solicitadas, encontram meios multissensoriais; verbais, visuais, cinestésicos e musicais para descrever aos outros o que elas estão ouvindo e experimentando musicalmente. (KERCHNER, 2014. P.1-3).

Tratando especificamente das experiências musicais de grupos e bandas de rock, com seus líderes e artefatos culturais que os representam, Torres (2007) salienta que

[...] os jovens têm oportunidades de libertar muito mais esses corpos controlados, por meio de suas coreografias e seus movimentos. O rock representa, para esses jovens, não só uma escolha e manifestação musical, mas também uma opção cultural e “ideológica”, a partir do qual os grupos compartilham modos de viver, de vestir, hábitos e formas de se movimentar e usar o corpo.” (TORRES, 2007, p.139).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PASSO A PASSO

Segundo Meyer e Paraíso (2012), uma metodologia de pesquisa

[...] é sempre pedagogia porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetões a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

As autoras complementam que independente da pesquisa proceder de maneira mais ou menos rígida, ela sempre se refere a um como fazer. A metodologia é pedagógica porque se trata de uma condução, “como conduzo ou como conduzimos nossa pesquisa”. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

Neste capítulo descrevo o passo a passo da minha investigação bem como evidencio as modificações que foram ocorrendo no decorrer de sua realização.

Situando a pesquisa

Esta pesquisa situa-se no campo da Educação Musical, e está voltada especificamente para a Música na Escola Básica. A Educação Musical que é foco do presente estudo caracteriza-se pelo ensino de flauta doce, cuja proposta insere a dança como integrante das aprendizagens da classe. A pesquisadora é a própria professora da classe, que desenvolve simultaneamente ações de professora e de pesquisadora. Enquanto professora conduz a classe de modo habitual, enquanto pesquisadora aproveita os momentos de discussão coletiva para recolher as narrativas sobre as experiências de dançar nas aulas de música. O objetivo da pesquisa, portanto, em estreita ligação com os acontecimentos das aulas de música, foi assim definido.

Objetivo

Compreender o significado da experiência de dançar nas aulas de música.

Questão de pesquisa

Como os alunos significam a experiência de dançar na aula de música?

Fundamentos do método autobiográfico

No que se refere aos fundamentos metodológicos, esta pesquisa se insere no campo do método autobiográfico, em vista de sua abordagem focar episódios da experiência humana, em que a produção de narrativas sobre os fatos e acontecimentos vividos constitui o material empírico. E também por acreditar na sua potencialidade tanto como instrumento de investigação quanto instrumento de formação. No caso, de formação aos participantes da pesquisa, que produzem conhecimento ao elaborarem as narrativas sobre suas experiências. (BRUNER, 2001).

O método autobiográfico diferencia-se de outros métodos das ciências sociais pelo respeito que permite ter aos processos da pessoa que se forma, constituindo-se numa abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão desses processos de formação. Permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida naquilo de que foi formador. (FINGER e NÓVOA, 2010, p. 23-24).

Ao valorizar os processos da pessoa, a subjetividade assume o status de conhecimento, sendo valorizada e considerada na produção do saber gerado pela pesquisa. No presente projeto, as narrativas são informações que dão acesso ao modo como o sujeito singular compreende suas relações no mundo em que vive.

O crescente interesse nas pesquisas de caráter biográfico e narrativo é justificado por Ferrarotti ao expor uma dupla exigência. A primeira delas diz respeito à busca por uma metodologia mais alternativa, diferenciando-a de “sujeito-objeto”. Como segundo argumento, explica que “as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõem. [...] A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social.” (FERRAROTTI, 2010, p.35).

Ao falar sobre as narrativas biográficas, o autor considera que

[...] todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social. Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de “acontecimentos”, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação. (FERRAROTTI, 2010, p.46).

Bruner (2001) defende que pessoas extraem sentido de suas experiências criando pequenas narrativas como estratégia para compreendê-las. Por exemplo, para compreender o que significou um cumprimento “frio” de um amigo, o sujeito retoma suas experiências anteriores relacionadas ao fato, procurando ligá-los aos acontecimentos atuais. Segundo o autor, “trata-se de questões que precisam de uma história. (...) Questões dessa ordem é o que nos permite ir ao encontro do que uma pessoa disse até o que ela quis dizer, do que parece ser o caso para o que ‘realmente é’.” Segundo ele, há elementos universais que aparecem na compreensão das narrativas que são essenciais à vida em uma cultura. (BRUNER, 2001, p.127).

Bruner (1997) apresenta propriedades que caracterizam as narrativas. A primeira delas diz respeito à sua propriedade sequencial “composta por uma sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. A sequencialidade que caracteriza a narrativa permite a elaboração do seu significado no contexto dos fatos narrados. A segunda característica é que ela pode ser real ou imaginária sem perder seu poder como história. A configuração de um enredo no desenrolar das narrativas depende muito mais do modo como a sequência dos fatos é narrada do que o caráter de verdade ou ficção que eles possuem. Entendo essa característica como quando o entrevistado, ao narrar acontecimentos da sua vida, refere-se a fatos que não recordava com exatidão, ou ainda que podem estar mais relacionados ao que ele percebe e significa hoje como sendo os acontecimentos de sua história de vida. A terceira característica da narrativa é que o narrador vivencia dois mundos ao narrar suas histórias. O protagonista vive uma “paisagem dupla” – como Bruner definiu, pois os eventos ocorrem tanto no mundo real quando na mente do narrador. (BRUNER, 1997, p. 62-70).

O reconhecimento das propriedades das narrativas pode auxiliar na compreensão das narrativas dos participantes desta pesquisa, fazendo com que a busca

da verdade e da lógica não sejam o enfoque da investigação, mas sim o significado da experiência.

Clandinin e Connelly (2011) consideram que as narrativas podem ser tanto o fenômeno que se investiga quanto o método de investigação. Segundo eles, cada vez mais pesquisadores utilizam este método para tratar da experiência educativa, já que os seres humanos são “organismos” contadores de histórias, tanto individualmente quanto socialmente.

O estudo da narrativa é, portanto, a maneira pela qual as pessoas experimentam o mundo. Tanto os professores quanto os alunos são contadores de histórias e personagens de suas histórias, das histórias dos outros e também de suas próprias. (CLANDININ E CONNELLY, 1995b, p. 11-12.).

Conforme os autores citados, a pesquisa narrativa tornou-se um caminho para compreender a experiência. Com a pesquisa narrativa como posição estratégica, cria-se um ponto de referência, um suporte para pensar como ela pode ser estudada e representada em textos de pesquisa. Nessa perspectiva,

experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011 p. 27).

A experiência é tanto social quanto pessoal, logo, a aprendizagem por meio da experiência, acontece tanto junto aos professores, em uma sala de aula quanto em diferentes contextos culturais e sociais. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.30).

A história de minha docência, contada no primeiro capítulo, mostra os inúmeros questionamentos e narrativas criadas para compreender a realidade que eu vivenciava. Minhas narrativas, tanto no tempo em que os fatos aconteceram quanto nos dias atuais, buscam compreender de que modo as minhas ações de professora podem resultar em aprendizagens para os meus alunos. Reconheço a forte presença deles nas transformações que aconteceram comigo ao longo dos anos. Atualmente, diante das novas concepções de ensino e aprendizagem, principalmente repensando o conceito de infância e os modos de compreender as crianças, as circunstâncias desta pesquisa

exigem uma outra dimensão: ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as experiências propiciadas pela música na sala de aula.

Ouvir as crianças tem o duplo significado de importância, tanto para elas como alunos/as como para mim, professora e pesquisadora. Ao falarem sobre suas experiências de dançar nas aulas de música, o significado que emerge está relacionado às suas próprias histórias e experiências de vida, tanto daquelas ocorridas na sala de aula quanto a outras vividas em espaços e tempos distintos. Como pesquisadora, compreender o significado dessas experiências significa compreender as transformações da minha docência em estreita conexão com os significados construídos pelos meus alunos.

Nesse sentido, concordo com Clandinin e Connelly, quando dizem que os pesquisadores narrativos

[...] são sempre fortemente autobiográficos. Nosso interesse na pesquisa provém de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 165).

Ao oportunizar às crianças momentos para que possam contar suas experiências sobre o aprendizado musical através da dança e do movimento espero mobilizá-las para que tragam aspectos subjetivos de suas experiências e assim, possam gerar seus próprios significados.

Neste sentido, a pesquisa narrativa torna audíveis as vozes, experiências e significados de indivíduos e comunidades engajadas na música. Através dela é possível levantar diversas questões que muitas vezes são deixadas de lado. Traz a experiência de grupos e pessoas e coloca em primeiro plano suas narrativas e seus conhecimentos. Seguindo as ideias de Hooks (2003), citado por Barrett e Stauffer (2009) a narrativa é mais do que dar vozes aos participantes permitindo que eles contem sua história, “a narrativa reconhece o modo como cada pessoa tem valor, merece espaço e tempo e possui o potencial para informar”. E é este “reconhecimento que é humanizante” respeitoso e uma marca do trabalho ressonante”. (BARRETT, STAUFFER. 2009, p. 5).

Fundamentos da pesquisa com crianças

A preocupação com o tema da infância vem sendo cada vez mais veiculada nos meios midiáticos como jornais, revistas, sites, programas televisivos entre outros. Nesses meios costuma-se apontar não apenas fatos que envolvem crianças, como sexualização precoce, desrespeito e crueldade dos adultos, más condições hospitalares, mas também propostas para minimizar os efeitos negativos que prejudicam estes “seres vistos como tão desprotegidos”. Percebe-se, então, a insistência em apontar “os efeitos danosos de um tipo de organização social que não protege de modo adequado aqueles que constituem o “futuro” da sociedade”. (DORNELLES e BUGES, 2012, p. 11-12).

Ao se falar de como são as crianças hoje, é comum enumerar muitas habilidades que elas têm e que não tínhamos quando éramos crianças. Estas habilidades referem-se aos aparelhos tecnológicos inventados nas últimas décadas que tornam a informação cada vez mais veloz. Referindo-se às crianças de hoje, as autoras dizem que “toda essa diferença é fruto das circunstâncias nas quais lhes foi dado viver.” A maneira como a infância é compreendida hoje é um fenômeno e uma invenção da modernidade. É preciso compreender que ela não é um “dado natural”, mas “um produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempos inventados para ela, das relações das crianças com os adultos e com outras crianças”. A infância do modo como é pensada hoje, resulta de tudo que se tem discutido e escrito ou produzido sobre e para as crianças, como as ideias pedagógicas, as reflexões filosóficas, os livros de etiqueta, as pinturas, as esculturas, as fotografias, os documentos escolares, a literatura, a produção midiática, o brincar e os brinquedos. (DORNELLES; BUGES, 2012, p. 11-15).

Christensen e James (2005) argumentam que nas pesquisas atuais vem acontecendo uma mudança de paradigma na forma de conduzir as investigações e práticas profissionais, que passaram a reposicionar as crianças como sujeitos, ao invés de objetos de investigação. Compreende-se uma pesquisa com crianças, como aquela que permite ao observador, enquanto participante, “se junte a elas nas suas vidas diárias” (CHRISTENSEN; JAMES. 2005, p.14-15). Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências requer uma atitude muito peculiar. As crianças precisam ser vistas a partir de sua própria cultura, inseridas no seu contexto, de onde extraem seu modo de conceber o mundo.

Segundo Soares (2006) a investigação com crianças iniciou na década de 80, com alguns sociólogos empenhados no movimento de reconceitualização da infância, e considerando as crianças como atores sociais. Do mesmo modo, empenharam-se em considerar a infância como grupo social com direitos, que requerem novas formas de investigação. Nessa perspectiva, a reflexividade é muito importante na investigação tanto do pesquisador quanto da criança participante. (SOARES, 2006, p.26).

Hendrick (2005) apoiado em James(1998), lembra que ao olhar para as crianças, não devemos enxergá-las como uma ideia, mas sim como pessoas reais; lembra também que ainda hoje existem os que duvidam que as crianças podem ter uma história. Segundo o autor, foi apenas a partir dos anos 60 que a história das crianças e da infância começou a emergir. (HENDRICK, 2005, p.30-31).

A partir da literatura, entendemos que ao observarmos as crianças e interpretarmos como acreditamos que elas conhecem o mundo, estamos pesquisando sobre as crianças. Ao passo que pesquisar com as crianças significa ouvir o que elas têm a dizer e valorizar o seu modo de “experienciar” o mundo.

Em minha história docente percebo que a cumplicidade com as crianças esteve sempre muito presente. Meus procedimentos didáticos foram guiados pelas formas de expressão das crianças que, gradualmente, assumiram um papel decisivo na minha docência, da mesma forma que o conceito de infância foi-se modificando. Entendo que o meu trabalho docente foi orientado em sintonia com as crianças. Assim, ouvir o que elas têm a dizer sobre as experiências vividas na sala de aula é uma exigência do meu modo de ser professora.

Os fundamentos da pesquisa (auto)biográfica, especificamente a valorização das narrativas, constituem o elo de conexão da Pesquisa com Crianças. A narrativa, por suas características tão bem descritas por Bruner, é o modo como podemos ter acesso ao que as crianças pensam e significam em suas experiências com a música.

Caracterização da escola e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 5^a ano no Ensino Fundamental, de uma escola da rede de ensino privado, situada em uma cidade na grande Porto Alegre.

A disciplina de Educação Musical é contemplada durante o Ensino Fundamental I, do segundo ao quinto ano, onde as aulas acontecem uma vez por semana com duração de 50 minutos. A escola oferece no turno inverso à sala de aula, atividades musicais extraclasse tais como oficinas de flauta doce, piano, canto coral, prática de conjunto chamada carinhosamente de orquestrinha, violão, musicalização para a educação infantil e banda marcial. Ao todo são quatro professores que hoje atuam com música na escola.

Na disciplina de educação musical, os trabalhos estão voltados ao aprendizado da flauta doce, considerada como instrumento que possibilita a prática instrumental no processo de aprendizagem musical. Utiliza-se também o livro didático de música “Batuque batuta, dos autores Márcio Coelho e Ana Favaretto”, possibilitando uma sistematização dos conteúdos desenvolvidos, como também proporcionando diferentes exercícios, atividades, jogos musicais, curiosidades, apreciação musical, história dos compositores, entre outros assuntos. Nas atividades práticas, são oportunizados o movimento corporal, as danças folclóricas e tradicionais e outros jogos musicais já relatados neste projeto.

A escola possui ao todo 4 turmas de quintos anos (A, B, C e D). Utilizamos como critérios para seleção dos participantes desta pesquisa a turma com maior número de alunos engajados nas atividades musicais extraclasse. Na turmas A, apenas 2 alunos participam de atividades extraclasse; na turma B, 1 aluno e na turma C nenhum aluno participa das atividades extraturno. Na turma D, 7 alunos participam da orquestra da escola, 6 alunos fazem aulas de instrumento musical, 5 alunos participam de aulas de dança extraclasse (Ballet, Ginástica rítmica e Dança de rua). Na turma D, portanto, há 18 alunos engajados em atividades musicais ou outra atividade artística oferecida pela escola.

A escolha da turma D também justifica-se por saber que, caso aceitem participar da pesquisa, estes alunos possuem pelo menos o dia do ensaio da orquestra para ficarem na escola após a aula, caso seja necessário uma entrevista individual para aprofundar a pesquisa.

A grande maioria das crianças da turma D fazem aula de música desde o segundo ano comigo. Elas foram cúmplices do meu processo de transformação docente

e atualmente costumam pedir com frequência atividades com dança. Elas possuem maior experiência com música do que as demais turmas.

Negociação com a escola e com os participantes da pesquisa

Minha atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental instigou-me a pesquisar sobre música e movimento. A partir daí, passei a fazer observações de modo mais organizado e sistemático durante as aulas habituais. Procurava registrar em vídeo, fotos e também em folhas de anotações, os acontecimentos relevantes das aulas. Os registros em vídeo e fotografias já fazem parte da rotina dos professores de minha escola que, seguidamente, são convidados a encaminhar este material para o jornal e o blog da escola a fim de divulgar para as famílias e comunidade os projetos e atividades realizadas com os alunos. O fato de a escola possuir autorização dos pais para o uso de imagem, já na matrícula, encorajou-me a escolhê-la como instituição onde a pesquisa seria desenvolvida.

A minha pesquisa de mestrado, portanto, está relacionada ao trabalho que eu realizo na instituição. A primeira conversa com a escola sobre a possibilidade de desenvolver a pesquisa com os meus alunos foi ainda em 2012, no início do curso de mestrado. Desde os primeiros contatos, tive a sorte de ter um grande apoio da direção, que autorizou a sua realização no meu local de trabalho.

Como ainda era muito cedo para iniciar a pesquisa, aprofundei aspectos relacionados ao trabalho em sala de aula. Passei a organizar as aulas de modo a garantir, de quando em quando, um espaço para que todos os alunos falassem sobre a experiência de dançar na aula de música. Procurei mostrar-lhes o meu interesse sobre o que eles pensavam a respeito das nossas aulas de música e, principalmente, o significado que atribuíam às experiências vividas com o corpo em movimento.

Considerações éticas

Dando continuidade aos momentos de ouvir as crianças sobre suas experiências, no decorrer desta pesquisa, ainda em 2013, reservei um momento das aulas para conversar com os alunos sobre o que é um curso de mestrado e o que

pretendia realizar durante esse período de formação. Falei de minhas intenções em tê-los como participantes de minha pesquisa e em que consistia essa participação.

Considerando que a produção das informações da pesquisa aconteceria nas nossas aulas, expliquei que participar ou não da pesquisa não afetaria o andamento das aulas nem na avaliação do aproveitamento musical. Deixei claro que ela consiste em recolher seus depoimentos, o que dizem e sentem sobre a experiência de dançar em sala de aula.

No que se refere às questões éticas, procurei explicar aos alunos que era necessário o consentimento deles e de seus pais, para que pudessem participar da pesquisa. Deixei claro que foi garantida a eles a possibilidade de desistirem de sua participação na pesquisa quando assim o desejarem e que sua participação não envolve risco, nem estarão expostos a situações constrangedoras; que, ao me referir às suas narrativas em palestras ou publicações, seus nomes não seriam divulgados.

Ao final desse primeiro contato de negociação com os alunos, cada um levou para casa um documento que denominei de “termo de consentimento”, onde constaram as informações da pesquisa e o pedido de autorização dos alunos e também de seus pais ou responsáveis. Esse documento foi recolhido na semana seguinte à entrega. O fato de não trazê-lo devidamente preenchido foi compreendido como não concordância de seus pais para que participem da pesquisa. Diante dos alunos, assumi o compromisso de somente aproveitar em minha pesquisa os depoimentos e falas dos alunos que trouxeram a carta de autorização assinada. Aproveitei o encontro com os alunos para reforçar também que a qualquer momento eles poderiam desistir de participar desta pesquisa.

Embora tivesse a permissão dos próprios alunos para manter seus nomes originais, tendo em vista as considerações éticas, os nomes foram modificados.

No decorrer das aulas, em respeito a quem por algum motivo não pôde participar da pesquisa e para garantir o bem-estar da turma, os participantes e não participantes da pesquisa tiveram rigorosamente o mesmo tratamento. Considero importante ressaltar que, diante do grupo de alunos, não foi divulgado o nome daqueles cujos pais não autorizaram sua participação na pesquisa. Tal como sucedeu com os participantes da pesquisa, as narrativas dos alunos não-participantes também foram gravadas, embora não tenham sido aproveitadas como informações da pesquisa.

Procedimentos da pesquisa: Estudos

Entrevistas realizadas em sessões grupais: Grupo focal e grupo de discussão.

Para a realização desta pesquisa foi necessário eger uma técnica que desse conta da participação de todos os alunos coletivamente. Por indicação de minha orientadora, procurei conhecer melhor as duas técnicas: grupo focal ou grupo de discussão, para escolher a que melhor auxiliaria nesta investigação.

O estudo a seguir pretende esclarecer aspectos importantes sobre a estratégia a ser empregada na produção das informações desta pesquisa. Embora os participantes sejam crianças, a estruturação dos grupos e modo de conduzir as entrevistas pode ser útil na condução dos trabalhos.

A técnica de entrevista com grupo focal teve início nas pesquisas de Marketing com objetivo de conhecer a opinião dos consumidores sobre um determinado produto ou marca, buscando saber as necessidades dos clientes e capturando suas reações sobre produtos que ainda não foram lançados no mercado. Esta técnica qualitativa vem sendo utilizada também em pesquisas acadêmicas que tem por objetivo identificar percepções, sentimentos, ideias dos participantes sobre um determinado assunto, produto ou atividade. (DIAS, 2000, p.2).

Em geral, os autores que trabalham com grupos focais costumam selecionar entre 6 e 12 pessoas participantes, de modo que todos participem da entrevista sem exclusão. Segundo eles, quanto maior o número de participantes, mais difícil será a organização para que todos tenham oportunidade de falar e não se sintam constrangidos frente ao grupo. Além disso, pessoas extrovertidas podem sobressair, deixando pouco tempo para que as demais participem sem perder o foco de discussões. (GODIM, 2006).

A energia que é gerada no grupo aprofunda e amplia as respostas, gera maior riqueza de detalhes do que uma entrevista individual. (DIAS, 2000, p.3).

Na organização da entrevista com grupos focais, o pesquisador elabora uma lista com temas a serem abordados pelo moderador durante a dinâmica de grupo

escolhida para não perder o foco dos temas de discussão. Os temas são lançados para o grupo responder e não para uma pessoa em particular.

O pesquisador, que também é definido como moderador, deve estar ciente dos seus objetivos e manter um papel neutro frente às opiniões dos participantes. É preciso experiência em dinâmicas de grupos para poder conduzi-las. O moderador deve evitar monopolização de discussões. Segundo a autora é recomendável que o moderador também não esteja diretamente envolvido no problema em foco, para que não direcione a discussão. O autor recomenda ainda que seja escolhido um local apropriado, sem interrupções possíveis ou situações que possibilitem um desvio da atenção dos participantes. (DIAS, 2000, p.6).

Assim como em outras entrevistas, é importante que os participantes sejam informados previamente de todos os objetivos da pesquisa e dos seus direitos, como por exemplo a confidencialidade ou mesmo a desistência da sua participação em qualquer momento da pesquisa.

A análise dos resultados de pesquisas que empregam sessões grupais acontece mediante a transcrição das fitas gravadas, das anotações, da realização de um resumo dos comentários mais importantes, das conclusões e recomendações do moderador. É possível organizar as respostas a partir de categorias. (DIAS, 2000, p.6)

Outra técnica de entrevista também coletiva são os grupos de discussão, que segundo Weller (2006), diferenciam-se dos grupos focais devido ao papel desenvolvido pelo moderador durante a entrevista. Nos grupos de discussões, o objetivo principal desse tipo de entrevista é “a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas.” (WELLER, 2006, p. 244).

Dentre as vantagens do grupo de discussão, Weller destaca:

- 1 Estando entre colegas da mesma faixa etária ou um grupo social equivalente, os jovens sentem-se mais à vontade para falar, empregando o vocabulário próprio que diz mais sobre sua realidade cotidiana;
- 2 Ao entrevistar jovens de meios sociais semelhantes, é possível conhecer mais detalhes do seu convívio que as vezes não são percebido em outras técnicas de entrevistas;

- 3 Embora o gravador e o pesquisador criem uma situação diferente, aos poucos o pesquisador passa a estar numa posição de ouvinte do grupo e não de intruso.
- 4 Durante as discussões, os jovens são convidados a refletir e mostrar suas opiniões sobre os temas abordados, que exige uma maior abstração do que numa entrevista individual. “O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração”. (WELLER, 2006, p. 250).

O grupo de discussão também pode

corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os jovens dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas. Nesse sentido, é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente. (WELLER, 2006, p. 250).

Na análise das informações obtidas no grupo de discussão, o pesquisador deve fazer um relatório contemplando “as informações sobre o local das entrevistas, os entrevistados e a situação das entrevistas”. (WELLER, 2006, p251).

Weller (2006) considera desnecessária a transcrição das entrevistas. O pesquisador vai redigir as explicações trazendo os conteúdos presentes nas palavras dos entrevistados, para uma linguagem que possa ser compreendida por qualquer leitor, pertencente ou não ao meio social em que a pesquisa foi realizada. Nessa etapa de análise,

[...] ele não traça comparações e tampouco utiliza o conhecimento que possui sobre o grupo ou meio pesquisado. Já a interpretação refletida implica uma observação de segunda ordem, na qual o pesquisador realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado. (WELLER, 2006, p. 251).

Após compreender as características do grupo focal e grupo de discussão como meio de produção de informações, optei pelo grupo de discussão, devido ao caráter mais flexível do papel do pesquisador na coordenação das discussões, por

considerá-lo mais adequado ao objetivo da pesquisa. Outra consideração é que a presente pesquisa será realizada numa turma de alunos, em sua própria sala de aula, cujo contexto se aproxima dos grupos de discussões.

As entrevistas realizadas em sessões grupais conservam as características da entrevista narrativa, devido à atenção do pesquisador estar voltada às experiências de vida dos participantes envolvidos.

Como salienta Jovchelovitch e Bauer (2002), através da narrativa

[...] as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002 p.91).

Através dela é possível levantar diversas questões que muitas vezes são deixadas de lado. Traz a experiência de grupos e pessoas e coloca em primeiro plano suas narrativas e seus conhecimentos.

Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2002) explicam que a pesquisa narrativa é classificada dentro da abordagem de pesquisa qualitativa e também considerada uma forma de entrevista não estruturada. Em contraponto, os autores criticam o esquema de entrevista do tipo estímulo-resposta,

a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002,p.95).

Experiências sobre o tema em grupos de discussões

Ao definir o tema e a questão de pesquisa, considerei necessário maior cuidado com o registro das atividades realizadas em aula. Como agora, além de professora, eu também foquei meu olhar como pesquisadora, procurei observar mais atentamente as experiências que meus alunos tinham das aulas.

Assim como observou Pedrini (2013), à medida que os alunos vão crescendo, a rotina escolar vai impedindo o espaço para a conversa, para falar sobre si durante as aulas, uma atividade que é realizada regularmente nos anos iniciais e na Educação Infantil. Em vista disso, instituí em minhas aulas os momentos de conversas de modo que o desejo de se expressar fosse atendido. Esses momentos coletivos foram importantes por possibilitarem o diálogo das crianças entre si e pela possibilidade das trocas contribuírem na compreensão de suas experiências.

O relato que segue procura retratar os acontecimentos de duas aulas, em que tive o propósito de abrir espaço para a produção das narrativas e entrevistar meus alunos. Não se trata propriamente da produção das informações da presente pesquisa, mas pode ser considerada uma experiência com grupos de discussão.

Levei comigo um gravador e a câmera fotográfica digital. Não sabia ao certo como aconteceria a entrevista. Ao iniciar a aula, expliquei o meu objetivo e deixei todos tranquilos, dizendo que apenas participariam da entrevista os alunos que se sentissem à vontade. Mas que gostaria de ouvir a todos.

Realizamos as atividades de dança, a prática da flauta doce com o repertório que estávamos estudando e, em seguida, iniciamos as discussões. Não sabia como exatamente faria a disposição dos alunos. Pensei primeiramente em uma roda com todos sentados no chão, mas fiquei com receio de que isso pudesse dispersá-los, pois o gravador teria de captar suas vozes, sem que houvesse conversas e outros barulhos. Pensei, então, em ir passando o gravador para quem quisesse falar, mas o medo de que o gravador tombasse e o temor de perder as informações já gravadas, fizeram com que eu desistisse dessa ideia. Assim, combinei que os alunos ficariam em seus lugares habituais e que o gravador ficaria fixo em uma mesa, os alunos é que mudariam de lugar, sentando-se próximo a ele quando desejassem falar. Esta decisão foi tomada junto aos alunos, pois não conseguia encontrar uma solução antes de experimentá-la.

No início, poucos alunos resolveram participar. Tentei encorajá-los, explicando que seria muito bom poder conhecer a opinião deles sobre as nossas aulas. Foi assim que um primeiro aluno resolveu falar. Perguntei a ele como tinha sido a

experiência de dançar na aula de música, e o que ele achava que tinha aprendido com essa experiência.

O aluno, de maneira geral, dava respostas muito curtas. Para a primeira pergunta, respondeu da seguinte maneira: “Foi bem legal, porque a gente aprendeu novos passos, a dança Polca e várias outras coisas.” Ao ser questionado sobre que outras coisas seriam, a resposta foi ainda mais curta “Ah! Novos passos.”

Neste momento minha angústia aumentou ainda mais. Já ficava me perguntando. Será que é só isso mesmo? Será que os alunos não percebem a dança com uma maneira de aprender música? E agora, como continuar? Dei sequência à nossa conversa perguntando: “É de música, tu achas que aprendeu alguma coisa relacionada a música? – “Aprendi a tocar direito a flauta”. – Ajudou a tocar flauta então? (a turma toda ri) – Melhorei muito!”, respondeu o menino.”

A escolha de manter o gravador num lugar específico gerou uma espécie de “glamour” em nossas conversas. O que no início pareceu um pouco constrangedor para os alunos, logo após a primeira fala, tornou-se para alguns um momento de celebridade. O constrangimento deu espaço a um orgulho sobre falar o que sentia sobre as atividades. Era incrível o silêncio da turma para ouvir o colega. Momento nada comum às nossas aulas. Ao sentarem na cadeira junto ao gravador, algumas meninas mexiam muito no cabelo. Percebia-se um misto de ansiedade, mas também uma vontade muito grande de participar. Demonstravam ser esse um momento importante.

Embora esta atividade tenha sido individual, um aluno de cada vez, todos estavam concentrados no que acontecia. Nesse dia seis alunos participaram. Um dos alunos, no entanto, disse que não gostava de dançar. Fiquei muito surpresa. Quis saber o porquê. Ele disse que não gostava mas que não sabia explicar exatamente. Após várias perguntas sem muito resultado, perguntei se ele já havia dançado em outros momentos fora da minha aula. O aluno, então, contou uma experiência vivida durante a educação infantil, em que foi obrigado a dançar com uma colega, porque sua mãe havia assinado um bilhete autorizando sua participação na festa junina da escola. Ao falar sobre essa situação, o próprio aluno comentou que sabia dançar e até gostava de dançar sozinho. Ao perguntar com quem este aluno havia formado uma dupla para dançar na aula, fazendo uma cara de insatisfação, ele respondeu que havia sido com outro menino. Nesse momento, o menino deu a entender que dançar “obrigatoriamente” com

meninos o desagradava muito, como em nossa turma havia poucas meninas e a dança Polonesa era realizada em pares de menino e menina. Logo, na impossibilidade de formar pares mistos suficientes, para que todos pudessem dançar, alguns tiveram que fazer pares entre meninos apenas. No caso dele, além de fazer par com outro menino, ficou numa posição própria das meninas. A medida que os pares eram trocados, acabava dançando sempre com outros meninos devido a sua localização na roda.

Ao relatar um fato de sua infância, o aluno provavelmente percebeu por que não havia gostado da atividade, mudando a ideia de que não gostava de dançar. Nesse momento eu percebi que havia errado a condução da atividade de dança, ao sugerir que os pares seriam compostos por meninos e meninas, sem considerar que não havia número certo de pares entre os gêneros. Poderia ter simplesmente sugerido os pares livres.

Os alunos trouxeram outras histórias para contar sobre suas experiências. O que inicialmente era para ser apenas o momento de sala de aula, acabou ampliando-se para outros fatos vivenciados pelos alunos fora da escola. O momento de ouvir as crianças sobre suas experiências foi feito com muita seriedade, pois já acreditava nas potencialidades de suas narrativas.

Ao terminar a aula, os alunos não queriam que eu fosse embora. Pediram para continuarmos nossas conversas. A sensação de estar naquela sala era como a de estar numa sala de cinema, onde todos estavam muito concentrados no enredo do filme, e como se ele não tivesse finalizado. O clima era de tranquilidade. Fiquei feliz, aliviada. Combinei que faríamos outros momentos avaliativos como esse.

O relato que acabo de fazer, por suas características formativas, aproxima-se ao que Robert K. Yin denomina de “estudo de caso piloto”, ou um tipo de ação anterior a uma entrevista formal. O autor explica que o estudo de caso piloto é utilizado de maneira mais formativa, permitindo um alinhamento das questões a serem pesquisadas. Ele também pode ser considerado como um “ensaio” formal para a futura coleta de dados. A investigação no estudo de caso piloto pode ser mais ampla e menos direcionada do que o plano final para a coleta de dados e que pode ainda oferecer

informações sobre as questões de campo relevantes como a logística, por exemplo. (Yin, 2003, p.104-105).

Essa experiência realizada no contexto pedagógico deu-me a certeza de que o tema de minha pesquisa é relevante, tanto para os alunos, como um momento de formação onde possam compreender melhor a si mesmos a partir das experiências do corpo na aprendizagem musical, quanto para mim, professora de música e agora pesquisadora aprendiz. Foi possível avaliar também quais perguntas funcionam melhor numa entrevista, como organizar a turma e conduzir a sessão junto aos alunos. Da mesma forma, saber o momento de continuar ou finalizar uma entrevista. Acredito que este momento foi altamente formador para todos os envolvidos, alunos e pesquisadora.

Produção das informações da pesquisa

Detalhamento dos encontros

Conforme previsto, a produção das informações desta pesquisa aconteceu a partir de entrevistas, momento em que as crianças elaboraram suas narrativas sobre a experiência de dançar nas aulas de música.

As entrevistas aconteceram sempre após uma ou mais atividades que envolviam dança e movimento seguidas com a prática de flauta doce. As entrevistas em grupos de discussão aconteceram em forma de círculo permitindo que os integrantes pudessem se enxergar.

Na entrevista 1, realizei uma atividade de dança e prática da flauta doce com atividades já trabalhadas anteriormente. Foram aproximadamente 10 minutos de atividades. Após esse momento iniciei a organização da turma para a entrevista.

A entrevista 2 seguiu com a mesma dinâmica.

Para a entrevista 3 foram reservados dois períodos. Para criar uma atmosfera de descontração procurei iniciar nosso encontro com uma pequena festinha com as crianças para tornar a entrevista mais leve e motivá-los a falar sobre si. Então antes mesmo das crianças chegarem organizei uma mesa com lanches e bebidas para que se sentissem mais à vontade. Esse encontro aconteceu no salãozinho da escola,

permitindo também um espaço menos rígido em comparação à sala em que estudam. Iniciei o encontro “puxando assunto” com algumas crianças. Procurei contar algumas vivências minhas como professora de música e fui conduzindo os alunos aos poucos para a roda onde começamos as discussões no grupo.

As atividades foram ampliadas e eu havia planejado realizar brincadeiras rítmicas denominadas tradicionalmente por “jogos de mãos”. Nesse dia a sequência de dança e prática da flauta doce foi alterada para oportunizar diferentes relações que os alunos pudessem estabelecer entre essas brincadeiras de mãos. Planejei para esse encontro 30 minutos de atividades e 1h de entrevista.

Organização das dinâmicas em cada encontro para melhor visualização:

	Entrevista1	Entrevista 2	Entrevista 3
5º ano D (durante a aula) 50 minutos	a) Prática de dança b) Prática de Flauta doce c) Entrevista.	a) Prática de dança b) Prática de Flauta doce c) Entrevista	
Grupo de 14 alunos (fora do horário de aula) 1h40min			a) “Jogo de mãos” b) Prática de flauta doce c) Dança d) Entrevista

Questões das entrevistas

Em cada um dos encontros primeiramente oportunizei que todos falassem como foi a atividade realizada para depois disso apresentar a questão específica do encontro. Orientei o grupo de maneira a garantir que cada um tivesse a oportunidade de narrar suas experiências. Minha atuação foi de coordenadora do grupo e dinamizadora dos temas em discussão. Organizei um roteiro com algumas temáticas caso elas não fossem espontaneamente abordadas nas discussões. Isto permitiu que as conversas não ficassem muito dispersas. De vez em quando era necessário retomar o assunto ou mesmo colocar um novo assunto na roda.

Solicitei aos alunos que, primeiramente me contassem como foi a experiência de dançar ou se movimentar. À medida que contavam suas experiências, procurei lançar a questão planejada para cada encontro, entre outras perguntas que foram

necessárias no momento da entrevista, para compreender melhor o que o aluno estava dizendo.

Entrevista 1:

Objetivo geral: Ouvir e observar como os participantes se referem ao que experimentam com o corpo; o que dizem e sentem sobre a experiência de dançar na aula de música.

Questões dinamizadoras: Conte o que significa para você dançar na aula de música. Como é tocar flauta depois de dançar e brincar?

Entrevista 2

Objetivo geral: Ouvir os participantes prestando atenção aos elementos que estão presentes em suas narrativas: espaço, tempo e socialidade.

A partir de Clandinin e Connelly (2007) observar e fazê-los refletir sobre a situação no espaço físico de suas experiências (perto, longe, junto separado, etc) e em que momento a experiência foi mais significativa e com quem estavam no momento em que elas aconteceram.

Entrevista 3

Objetivo: possibilitar a criação de relações entre a experiência de dançar na aula de música e o modo como se percebem como pessoas

Questões: O que acontece dentro de nós quando a gente dança?

Você acha que tem um jeito próprio de dançar na aula de música?

Se fosse escolher uma palavra para definir o seu jeito, que palavra seria?

Diário de Campo

Utilizei também como material empírico as notas de campo que realizei durante e após as aulas ministradas, onde foi possível complementar as informações obtidas nas entrevistas. Nestes materiais procurei relatar fatos que acontecem em aula, impressões e comentários dos alunos, entre outros que considere relevantes para esta pesquisa.

Segundo Clandinin e Connely, as anotações de campo são maneiras de registrar os “pedacinhos de nada” que preenchem os nossos dias. Nessas anotações é possível fazer detalhes, contar histórias de experiências. (p.147)

Equipamentos e forma de registro:

Eu havia planejado inicialmente para os encontros um registro em áudio e vídeo, no entanto, optei por gravar apenas em áudio a entrevista como um todo. As filmagens aconteceram apenas nas atividades que envolveram movimentação.

Dessa forma, um gravador foi deixado no centro da sala para capturar todos os diálogos. Um segundo gravador foi passando entre os participantes à medida que falavam.

Nas experiências sobre o tema, descritos anteriormente, percebi que nas entrevistas em sessões grupais os participantes não costumam se alongar em suas narrações. Além disso, muitas vezes os relatos costumam ser repetidos ou permitem que muitos se manifestem sobre um mesmo tópico.

Aprendendo a entrevistar as crianças

Trabalho com crianças desde o início da minha docência. A cada novo ano sempre tenho alguma turma que considero como a mais falante. Essas turmas vão mudando conforme a idade e amadurecimento dos estudantes, mas não lembro de ter tido uma turma que fosse muito quieta. Como sempre gosto de conversar com os alunos, ouvir suas histórias, muitas vezes faz-se necessário controlar o horário para não tornar a aula num grande “bate-papo” sobre os assuntos que os alunos trazem. As

conversas vão desde os acontecimentos da semana, as histórias tristes e engraçadas que viveram com seus familiares como também falar sobre suas músicas e grupos preferidos. Como a aula de música acontece em um único período semanal, também é comum que os alunos tenham muitas novidades para contar de uma aula para a outra.

Assim como gostava de conversar, sempre contei histórias sobre compositores famosos, sobre música e as histórias da minha vida, sobretudo de acontecimentos musicais. Logo, percebi que quanto mais ênfase dava às histórias, mudando o tom ou a intensidade da voz, maior era a concentração deles.

No início da minha pesquisa, ao ter de escolher uma turma para participar, senti um pouco de dificuldade. Procurei eleger critérios para tornar a escolha mais justa. Como ponto de partida, optei pela turma que estivesse estudando há mais de dois anos na escola e como desempate ter o maior número de alunos participando das atividades extraclasse.

A turma escolhida era bastante participativa e falante nas aulas. Muitas vezes era necessário parar a aula para resolver conflitos verbais entre os alunos. Assim, acreditava que não haveria problemas em relação à timidez no momento da fala dos alunos para a produção das informações desta pesquisa.

No entanto, ao iniciar o primeiro grupo de discussão, logo após as atividades de dança, para a minha surpresa, os alunos demonstraram-se muito envergonhados.

Na técnica utilizada, os alunos ficavam sentados em uma roda e algumas questões eram feitas ao grupo de discussão. Como uma forma de permitir que todos tivessem a oportunidade de falar e serem ouvidos, levei uma bolinha que seria passada em roda e segurada pelo aluno que desejasse falar.

No primeiro encontro todos os alunos já sabiam do que se tratava a minha pesquisa e qual seria a metodologia. Todos os alunos teriam oportunidade para falar, independente de terem optado por participar da pesquisa. Porém, para o meu total desespero a bolinha na roda virou uma “batata-quente”. Ela passou três vezes pela mão de cada criança e nenhuma a segurou. Nos seus rostinhos era notável a preocupação. Testas franzidas, caras de apavorados e passadas rápidas da bolinha para o colega seguinte.

Não era possível continuar assim. Parei tudo. Primeiro perguntei o que estava acontecendo e se alguém poderia me explicar. Alguns risos nervosos e outras

reclamações dizendo: “*Eu que não vou falar!*”, “*Eu também não!*”. Percebi que não podia continuar. Tentei acalmá-los. Brinquei dizendo que estava surpreendida por eles estarem tão envergonhados. Aí retomei o assunto perguntando se eles gostavam mesmo de dançar e brincar nas minhas aulas. Todos responderam que sim. Lembrei-os de que eu havia perguntado a respeito da participação deles em minha pesquisa e que esse seria o momento para que pudessem falar a respeito das atividades desenvolvidas em aula.

Alguns alunos retrucaram explicando que embora gostassem de realizar as atividades, tinham vergonha de falar ou que não sabiam o que falar. Procurei convidar um aluno, convidar outro, mas nenhum queria participar. Até que um aluno tomou coragem e disse: “*ta, profe, eu começo*”. Era o João Pedro. Comemorei com a turma parabenizando-o por sua iniciativa corajosa. Dando início à conversa, pedi que ele contasse como era dançar na aula de música. “*Eu acho legal porque a gente aprende mais e a gente também não fica parado. A gente também interage com o corpo. É divertido, porque daí todo mundo brinca em harmonia.*” Nesse momento senti um grande alívio, pois finalmente tinha conseguido envolver um aluno na proposta da pesquisa.

Fiquei tão ansiosa que não explorei sua fala, para que o aluno pudesse continuar refletindo. Ao mesmo tempo que ouvia sua opinião estava de olho no gravador e preocupada em como fazer para passar o gravador de aluno em aluno.

Após o João Pedro, outros alunos perceberam que não era tão assustador quanto parecia e também quiseram participar expondo as suas opiniões. Na fala dos demais alunos, minha mediação foi bastante atrapalhada. Lançava a mesma temática e na continuidade da fala, pela falta de experiência, interrogava com questões como “*por quê?*”, “*O que mais?*”, “*Tens mais alguma coisa a dizer?*” deixando de instigar sua fala e reflexão a respeito do assunto.

Professora: Me contas sobre a experiência de dançar na aula de música

Márcio: Legal porque a gente aprende algumas danças de outros países.

Professora: O que mais?

Márcio: Não sei

Professora: O que significa pra ti dançar? Se tu pudesses dizer assim alguma coisa sobre o que tu sentes ao dançar. (Quando eu danço eu sinto isso ou aquilo)...

Márcio: Alegria,

Professora: o que mais?

Márcio: Não sei.

Professora: Gostaria de falar mais alguma coisa?

Márcio: Não

(MÁRCIO, E1 out/2013)

No exemplo acima é possível perceber a tensão que se instalou, pelas poucas palavras e pela falta de continuidade do debate. Além disso, não oportuneizei que outros colegas pudessem continuar falando sobre a mesma questão. Acredito que a presença do gravador foi o que aumentou a insegurança dos alunos. No exemplo a seguir, após as duas primeiras falas, Daniel já estava um pouco menos tenso e conseguiu elaborar mais reflexões a respeito da experiência da dança em nossas aulas.

Professora: Como é pra ti a experiência de dançar na aula de música?

Daniel: É muito legal. A gente aprende a fazer vários sons com o corpo. A gente aprende músicas de outros países. Ahhh ... A gente brinca com os outros colegas, não é só com os colegas de sempre. A gente convive mais com os colegas.

Professora Qual é o sentimento que tu tens na hora em que estás dançando?

Daniel: Alegria.

Professora: E agora que tu acabaste de dançar, é uma sensação boa, ruim?

Como é essa sensação?

Daniel: É boa

Professora: Por quê?

Daniel: Porque eu brinquei com quase todos os colegas da sala.

(DANIEL, E2 nov/2013).

Com o aluno seguinte consegui desenvolver um diálogo mais longo. Nesse momento eles já estavam mais tranquilos quanto ao microfone. As duas primeiras entrevistas aconteceram na sala de aula, durante um período de 50 minutos de duração. Enquanto na primeira entrevista foram redigidas 3 páginas de transcrição, na segunda entrevista foram 4 páginas. Nesta última, ao tocar o sinal da troca de períodos, duas alunas vieram até mim querendo ainda falar.

Após levar o material transcrito ao nosso grupo de pesquisa recebi dos colegas indicações de como melhorar minha atuação como mediadora. Uma indicação da minha orientadora foi de, ao invés de perguntar se o aluno teria algo a mais para dizer, que repetisse a sua última fala e esperasse até que ele concluísse sua ideia.

Outra alteração importante na produção dos dados foi de realizar uma festinha de integração com os alunos no primeiro momento.

Combinei com os alunos que cada um poderia levar um pacote de bolachinha de sua escolha e que outros lanches e bebidas a professora ofereceria. Realizamos então nossa confraternização e já no decorrer do lanche iniciei uma conversa com alguns alunos sobre as nossas aulas e as danças que realizamos.

À medida que percebi que o assunto estava aflorando, procurei conduzir os alunos para uma rodinha lembrando que poderiam continuar comendo e bebendo, desde que fosse de maneira discreta e mais silenciosa, para aqueles que estivessem falando pudessem ser ouvidos.

Exemplifico a seguir a mudança na condução das discussões:

Marcelo: A música pra mim sempre teve um lugar. Como se fosse... a música pra mim é... expressar meus sentimentos através da música. É uma coisa muito boa. Parece que quando a gente toca ou canta a gente está expressando os nossos sentimentos.

Professora: Na hora que a gente toca ou canta a gente expressa os sentimentos... E na hora de dançar?

Na hora de dançar é a mesma coisa. A gente expressa os sentimentos nos passos de dança. (...) É como se ... pra mim sempre vai ter uma parte do meu coração... que faz tu te soltar, falar o que tu sente. A maioria das músicas que eu ouço são de cantores que falam sobre a vida deles, mas em música. Eu acho que algumas músicas, aquelas tristes, foi alguma coisa que aconteceu com eles falando pela música. Uma coisa animada que aconteceu e que eles contam pela música.

Professora: E as músicas que a gente faz em aula, como tu percebes que elas são?

Marcelo: A música pra gente aprender... os passos, os ritmos, as vezes até as culturas de outros países. (MARCELO, E3 nov/2013).

Procedimentos de análise das informações da pesquisa

Na primeira fase realizei a leitura e transcrição das entrevistas. Procurei transcrevê-las em um período próximo às entrevistas para que pudessem ser complementadas com minhas anotações de campo e com as reações expressivas que os alunos demonstraram. Com isso, foi possível levantar mais tópicos para serem aprofundados nas entrevistas seguintes.

Na segunda fase aconteceu a leitura do material e codificação dos dados obtidos. Realizei uma lista de dimensões que emergiram das narrativas dos participantes, buscando aproximá-las, agrupá-las para facilitar a análise posterior.

Clandinin e Connelly explicam que a pesquisa narrativa relaciona-se mais

com o senso de reformulação contínua em nossa investigação e isso está muito além de tentar apenas definir um problema e uma solução. Na medida em que refletimos sobre os fenômenos, pensamos em responder as questões tais como: sobre o que é sua pesquisa narrativa? Qual é a experiência de seu interesse enquanto pesquisador narrativo? (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p169).

Na terceira fase busquei compreender que significados as crianças atribuem à experiência de dançar. Nessa etapa do trabalho, todo o referencial teórico da pesquisa, os autores do método autobiográfico e das pesquisas com crianças foram fundamentais.

Tratamento dado ao material empírico

As entrevistas registradas em áudio totalizaram quatro horas de gravação, as quais foram transcritas integralmente. Após a transcrição do material empírico foram necessárias várias leituras para definir o melhor procedimento para a compreensão das informações.

Fiquei alguns dias pensando como faria a organização do material empírico. Não parecia algo fácil. Após várias leituras atentas da transcrição original, destaquei com marcador amarelo o que parecia ser essencial na fala dos alunos. Isso aconteceu de maneira intuitiva, da mesma forma quando sublinhamos trechos importantes durante a leitura de um livro ou artigo para mostrar que ali deveria voltar.

Após destacar os trechos, percebi que a essência da fala dos alunos estava marcada. No entanto, como a totalidade do material transcrito foi de vinte e duas páginas, ficou difícil perceber as peculiaridades e semelhanças dos temas abordados pelos alunos.

Dando continuidade, procurei transpor para outro arquivo somente as falas sublinhadas as quais assim compiladas formaram um resumo de todo o material empírico.

Com a possibilidade de visualizar todas as falas dos alunos resumidas em três folhas, lado a lado, procurei observar a diversidade de opiniões e assuntos tratados nos encontros. A partir daí foi possível constatar falas em comum. Com os lápis de cor, fui pintando de cores iguais as falas que abordavam assuntos semelhantes e dando um

título para cada uma das cores, que passei a denominar “dimensões”. Abaixo reproduzo as “dimensões coloridas” extraídas do material empírico.

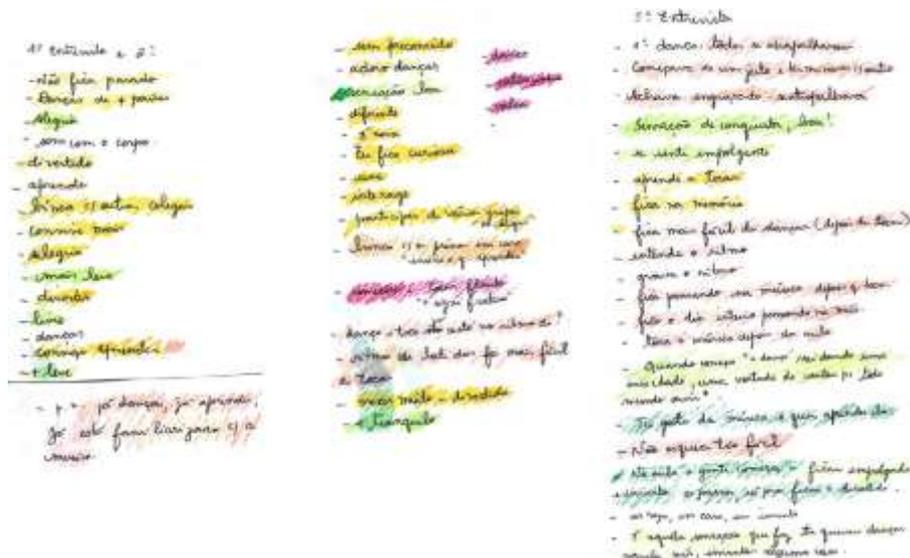


Figura 4 – Dimensões coloridas
Fonte: (da autora)

- 1 Sensação de dançar nas aulas
- 2 O meu jeito de dançar
- 3 Como é tocar flauta depois de dançar ou dançar depois de tocar
- 4 Momento mais significativo – com quem estava
- 5 O que acontece dentro de nós enquanto dançamos
- 6 Outros lugares onde também danço
- 7 Pessoas com quem eu danço
- 8 Músicas que eu danço

Mesmo com o material já classificado em dimensões, percebia que ainda poderia realizar uma interpretação equivocada devido a falta do contexto das falas. Um exemplo disso foi quando ao ler no resumo “dança e toca, já está no ritmo da música” não lembrava mais quem havia dito e em que circunstâncias.

Para evitar equívocos optei por imprimir novamente as vinte e duas folhas de transcrições com todo o material empírico, limpo de marcações, para então localizar mais uma vez as palavras-chave e pintar com as mesmas cores. Essa etapa foi

importante para contextualizar e confirmar se a fala estava de acordo com a dimensão classificada.

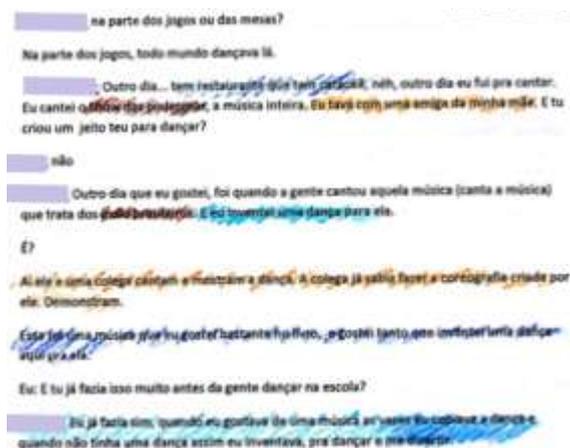


Figura 5 – Revisão das dimensões coloridas

Fonte: (da autora)

Com essa revisão percebi mais três dimensões que não havia marcado anteriormente:

- 9 Histórias e casos vividos com a dança
- 10 Momentos formadores
- 11 Narrativas de uma terceira pessoa, quando os alunos contavam ou explicavam algum tema através do exemplo de outros colegas da turma.

Neste processo de revisão, algumas falas pareciam pertencer a duas ou mais dimensões. Por exemplo, “Meu pai escuta os CDs dele e eu começo a dançar”. Nesse caso, a fala poderia estar nas três a seguir: “Com quem eu danço”, “histórias contadas” e “no momento mais significativo com quem eu estava”. Em casos como esse, procurei indicar a fala com as três cores.

Considero importante salientar que não eliminei conteúdos do material empírico. Na segunda impressão, marquei todos os temas emergentes com cores, o que permitiu localizar tanto as dimensões que emergiram quanto as histórias e outros dados marcados que pudessem complementar as temáticas emergentes.

Após a organização do material a partir das dimensões abordadas, separei cada dimensão e elaborei um texto narrativo apresentando tudo o que os alunos haviam dito sobre cada uma delas.

Em síntese, a preparação do material para as análises consistiu em identificar as dimensões abordadas nas narrativas e agrupá-las segundo suas semelhanças e peculiaridades. A estratégia de “colorir” tornou possível a visualização e o cruzamento das dimensões encontradas. As idas e vindas ao material bruto teve por objetivo facilitar uma visão integral e ao mesmo tempo uma visão singular das informações da pesquisa.

4 RESULTADOS

Análise dos resultados

Neste capítulo enfrento a difícil tarefa de transformar os textos de campo em textos da pesquisa. Aqui, como sugere Barrett, o pesquisador não só precisa prestar atenção aos detalhes minuciosos do processo da pesquisa como também as implicações morais e éticas do seu trabalho. A autora chama a atenção para a “complexidade epistemológica” desse momento, que consiste em reconstruir as narrativas das crianças com rigor ético e responsabilidade em relação a própria interpretação feita. (BARRETT; STAUFFER, 2009, p.25).

O que segue é um texto narrativo que apresenta o modo como as crianças dão significado à dança na aula de música. As narrativas das crianças são identificadas segundo sua procedência. As informações entre parênteses, por exemplo E 1-out/2013) a letra E1 significa entrevista de número 1 e a data. As narrativas das crianças, como se pode ver no texto a seguir, estão inseridas e constituem o texto da pesquisa. Os subtítulos Sobre a sensação de dançar; Sobre o jeito próprio de dançar; Sobre o significado de dançar na aula de música; Como é tocar flauta doce depois de dançar; Sobre o momento mais significativo e com quem estava; Outros lugares onde eu danço e com quem eu danço e Histórias e casos vividos com a dança são as dimensões que emergiram nas narrativas.

Construindo narrativas sobre os significados das narrativas da criança

“Quando dançamos estamos com o ritmo da música e é mais fácil de tocar a melodia com a flauta”. Daniel (E 1- nov/2013)

Sobre a sensação de dançar

Esta foi a primeira questão abordada em nossos encontros. Para os alunos, falar sobre a experiência de dançar na aula de música muito tinha a ver com as sensações que se relacionavam a bem-estar, prazer, euforia e alegria.

João Pedro, o aluno corajoso que resolveu iniciar nossas conversas, chamou minha atenção para um outro fato. Ele sentiu que a dança quebra as barreiras das afinidades fechadas em sala de aula. Como fui professora da turma por quatro anos, já conhecia todas “as panelinhas”, ou seja, os grupinhos de alunos reunidos por afinidade ou outros interesses. Todavia, ao propor as danças, combinei que nesse momento todos os alunos deveriam participar sem escolha de duplas ou grupos para realizar as atividades.

Nas danças escolhidas para desenvolver em aula, procurei optar por movimentações que permitissem o revezamento das duplas, logo, todos passariam a dançar com todos em algum momento. Fui bastante enfática nesta questão desde o início, procurando promover a inclusão de todos os alunos. Assim, ao falar sobre esse assunto, João Pedro reforça dizendo que *“é legal porque a gente pode ficar com os amigos, todo mundo junto, sem preconceito.”*

O aluno observou que a disciplina de música diferencia-se das demais atividades por ser mais ativa e permitir a movimentação. Isso faz com que os alunos saiam dos lugares, afastem as classes e trabalhem mais com o corpo. Sobre esta metodologia da aula, João Pedro diz que *“É mais legal, (...) a gente brinca, em vez de ficar escrevendo. Porque escrever a gente escreve todo dia. Aí é divertido. A gente aprende coisas que aqui não tem. E eu me sinto bem porque é uma coisa diferente que a gente está fazendo. Não é como é todos os dias que a gente se senta e escreve e mais escreve. É legal e divertido. Isto dá gosto de vir pro colégio.”*

O aluno também lembra da importância das atividades corporais como meio de inclusão. *“Eu gosto da aula de música porque eu sei que sempre quando eu venho tem essas danças. Daí eu comento com a minha mãe que eu adoro dançar aqui. Por que é diferente(...). não tem ninguém com preconceito.”*

Enquanto fala o aluno repensa sua opinião e conclui dizendo: *“Não tem preconceito vírgula, só que daí é por isso que eu gosto mais ainda, por causa que tu consegues fazer com que eles parem. Tanto que nos outros períodos a gente não consegue isso. É sempre zoação, zoação. E em música não. Aqui tu consegues que eles fiquem com todo mundo. Até os mais terríveis.”* Nesse momento fiquei muito surpresa com este comentário, não esperava que as atividades planejadas pudessem ir tão além dos objetivos musicais e culturais específicos da disciplina de Educação Musical. Para

João Pedro com certeza o momento de trabalhar coletivamente é significativo sendo talvez uma das poucas oportunidades que ele e seus colegas têm de ficarem mais próximos.

Fredi também diz que gosta muito de dançar. Falando sobre a experiência da dança em nossas aulas ele disse: *“Eu achei que foi muito legal. Me deixou mais leve, sabe. Todo mundo consegue se divertir. Tu te sentes mais livre.. tu consegues dançar muitas músicas de vários lugares.”* Para ele, a música e a dança permitem que ele sinta seu corpo *“mais leve e mais livre”*, provavelmente consegue ver de outra forma suas preocupações de estudante.

Amanda, ao comentar sobre a sensação de dançar na aula de música faz referência a motivação para as aulas. *“Eu fico querendo saber se na outra aula a gente vai fazer de novo (...) e se vai ter dança ou outra coisa. É super divertido”*.

Alguns alunos, como Luisa, explicam que quando conseguem finalizar uma dança têm a sensação de conquista e de euforia.

Marcelo também diz que a música e a dança permitem uma sensação boa, de não querer parar mais: *“Quando eu começo a dançar, fico tão empolgado que sinto uma vontade de cantar para todo mundo ouvir!”*. O mesmo aluno diz logo em seguida que também sente ansiedade. Quando pergunto qual é o motivo, ele responde: *“Uma ansiedade que tu gostas da música, e quer ouvir, ouvir, ouvir, de novo e de novo. É de [querer] fazer, de tão legal que é. Quando a gente gosta da música a gente não esquece tão fácil e é uma sensação muito boa.”*

A sensação de dançar para Daniel é definida como sensação de vergonha. Ao perguntar se ele tinha vergonha do seu próprio jeito de dançar, ele diz que não, porque ele não poderia ter timidez sobre algo que não faz. Daniel é meu aluno há vários anos e também participa das atividades musicais extraclasse de flauta doce, coral e orquestra. Sabendo que ele é um aluno muito estudioso e comprometido com todas as atividades na sala de aula, questionei-o sobre sua timidez. Expliquei que sempre o via participando das atividades de dança na minha aula e que gostaria de saber por que ele não dançava nas festas. O aluno então explica: *“Não, é porque tem a coreografia. Aí quando eu vou a uma festa geralmente as músicas não têm coreografia”*. Nas festas que ele participa as músicas são outras e a forma de dançar é livre. Perguntei então se ele nunca mesmo havia dançado numa festa. O aluno pensa um pouco e balança a

cabeça e afirma apenas com o movimento da cabeça dizendo que sim, já havia dançado, mas completa: “*poucas vezes*”, Nesses momentos ele explica que: “*eu fico cuidando como os outros alunos dançam para copiar os passos*”.

A vergonha demonstrada por Daniel ao ter que dançar nas festas pode ser compreendida como uma preocupação da exposição e do julgamento das outras pessoas, já que ele é um aluno sempre com boas notas. Já a tentativa de cópia da coreografia dos outros amigos é uma forma de seguir um modelo e não ser diferente, logo, tendo a sensação de estar aceito no seu grupo sem agir diferente dos outros colegas.

Logo após a fala de Daniel, Marcelo pede novamente para falar e explica que normalmente no início das festas ele também sente essa timidez mas com o tempo “vai se soltando”.

Nesse momento, Mariana complementa dizendo: “*Eu não gosto muito de dançar na sala de aula porque tem coreografia. Eu gosto de inventar a minha coreografia*”. Vítor concorda com ela e também diz: “*o meu jeito de dançar é mais livre*”. Todo mundo começa rir quando eu danço”.

Tanto o gosto de “*inventar a sua [própria] coreografia*” de Mariana quanto o jeito de dançar “*mais livre*” de Vítor indicam que estes alunos possivelmente estão com a auto-estima elevada, e não se preocupam com o que “os outros” vão dizer de suas expressões e criações. Para eles dançar é criação.

Sobre o jeito próprio de dançar

Durante a terceira entrevista, em um clima mais informal e festivo, Sara deita no chão. Mariana e Luisa começam a embalar o corpo e fazer um jogo rítmico com as mãos por cima do corpo de Sara, que enquanto isso acontece, sorri e balança a cabeça. Aproveito a oportunidade e inicio um novo tópico previsto no roteiro, pergunto: “- quem acha que tem um jeito próprio de dançar?”. As meninas acham graça pois entenderam que fiz a pergunta em função da sua brincadeira. Aí repito a pergunta direcionando o olhar para as três meninas, mas nenhuma responde.

Daniel, que parecia estar bastante atento à conversa, responde dizendo: “*não tenho um jeito próprio de dançar,(...) tu que nos ensinou!*”. Faço uma cara de surpresa

e aponto para as três colegas anteriores e digo que não fui eu quem havia ensinado aquilo que elas estavam fazendo. Sara demonstrou iniciar um diálogo mas é interrompida por Giovani que concluiu que elas deveriam estar com vontade de se mexer. Aí pergunto por que é que deu essa vontade de se movimentar. Ana, que ainda não havia falado, disse: *“é que tu ficou falando e daí deu vontade. Aí a Sara estava fazendo [mostrando o ritmo no chão] e a gente inventou isso.”*

Alguém no grupo complementa dizendo *“eu acho que elas se empolgaram.”* E outros colegas concordam. Aproveito o momento e repito “Deu uma empolgação? E quando vocês estão ouvindo uma música, tem vontade de dançar do seu próprio jeito?” Sara demonstra querer responder e tenta lembrar de uma dança para exemplificar: *“Aquele dança do.. que tem que fazer com o pé.. Como é que é Marcelo, que a gente fez?”* Peço que a aluna demonstre, mas ela não consegue lembrar da melodia. Então pede a ajuda de Luisa. Juntas lembram e mostram a dança.

Descubro que Sara gostaria de mostrar uma valsa estudada em aula, cuja coreografia é tipicamente alemã e que elas haviam modificado uma parte da sequência coreográfica, incluindo batidas dos pés entre a dupla e outros movimentos com os braços. Pedi que todos cantassem comigo a melodia para a dupla mostrar novamente a coreografia realizada. Não lembravam mais dessa criação, por isso perguntei em que momento elas a haviam feito. Sara então diz *“É que na aula a gente começa a ficar empolgado e inventa os passos, só pra ficar mais divertido.”*

Partindo de uma atividade realizada comigo, os alunos usam a criatividade para demonstrar tudo aquilo que são capazes de executar. Isso quer dizer que inventar novos passos é ir além da proposta de aula, é também superar os objetivos.

Peço para cada aluno pensar como é o seu jeito próprio de dançar, explico que pode usar uma palavra que defina e um momento que costuma dançar desta forma. Mariana então comenta: *“Às vezes a gente faz uma palhaçada para os colegas rirem”*. Repito que esse jeito próprio é algo que a profe não ensinou mas que cada um costuma fazer.

Marcelo pede para falar e conta que em casa ele costuma inventar danças mas que logo esquece. *“Eu invento só naquela hora para poder dançar a música que eu gosto”*, remetendo a ideia de um improviso. Ele complementa dizendo: *“É aquela sensação que faz tu querer dançar aquela música, inventar alguma coisa”*. Sara

concorda com Marcelo e diz que logo após as atividades de aula ela também improvisa novos passos.

Olho para o restante da turma, principalmente para os alunos que estavam quietos, com a intenção de trazê-los para a conversa, pergunto para Fabiano, Daniel e João Pedro qual é o jeito próprio deles de dançar. Imediatamente Natália, que também estava quieta, responde por eles dizendo: *“eles têm sim um jeito próprio de dançar!”*. Os colegas continuaram quietos mostrando uma expressão de curiosidade quanto ao que a colega falou, mas não responderam. Quando Natália afirma que os colegas têm um jeito espontâneo de dançar lembra os momentos em que estão sozinhos e ninguém está olhando.

Marcelo lembrou de uma música trabalhada em aula que tratava sobre os índios brasileiros e disse que inventou uma coreografia para ela. Logo em seguida alguns colegas que já haviam apreendido essa coreografia com ele ajudaram a demonstrá-la. *“Essa foi uma música que eu gostei bastante no livro, e gostei tanto que inventei uma dança aqui pra ela”*, afirma Marcelo. Para mim foi uma enorme surpresa ver que mesmo no repertório que eu não havia planejado atividades corporais, os próprios alunos acharam uma maneira de colocá-la em prática. Assim, criar uma dança para a música é mostrar que o aluno consegue se apropriar dela sem precisar da mediação do professor.

Pergunto então a Marcelo se ele também fazia isso em casa e ele afirmou que sim, explicando que quando gosta de uma música costuma se divertir criando coreografias ou mesmo dançando livremente. Vítor completa a resposta do colega afirmando que também inventa suas próprias danças quando seu pai coloca seus Cds preferidos para ouvir. *“Eu crio um passo na hora. Sem pensar já começo a dançar”*, disse Vítor.

Pedi que cada aluno pensasse numa palavra para resumir como é seu jeito de dançar. Entre as palavras escolhidas estavam: alegre, empolgante, tímido, mais solto, engraçado, disposto, livre e agitado.

Diferente dos outros alunos, Mariana explicou que não gosta tanto de dançar na aula quanto gosta de dançar nas festas porque lá *“às vezes tá no escuro e ninguém me vê e daí eu começo a dançar.”* A aluna complementa : *“O meu jeito de dançar é mais livre nas festas”*.

Fabiano, assim como Mariana e Daniel, explica dizendo: *“Meu jeito de dançar é tímido... Eu sou tímido para dançar! ... Mas depois eu me acostumo e danço normal.”*

Giovani disse que não muda muito, procura seguir as coreografias padrões das músicas ou passos que a maioria das pessoas costumam fazer. No entanto ele gosta mesmo é de cantar, principalmente *quando* é em outra língua, afirmando que procura cantar bem certinho, quando for em inglês ou espanhol, línguas que estão na grade curricular do Ensino Fundamental. Giovani provoca os colegas dizendo: *“quando é em outra língua eu canto bem certinho, diferente de outras pessoas”*.

Assim como Giovani procura seguir as coreografias padrões das músicas para cantar também procura cantar *“bem certinho”*. *Para ele esse é o seu jeito próprio de dançar.*

Imediatamente Pedro, que parece sentir-se provocado, interrompe-o dizendo que às vezes, quando está ouvindo uma música em inglês não costuma seguir exatamente a pronúncia das palavras, canta do seu jeito. *“Às vezes quando eu estou ouvindo uma música que é em inglês eu canto do meu jeito, não me importo com a letra. Eu canto do meu jeito, mas depois, quando eu gosto, eu quero aprender para cantar direito.”*

Como eu estava conduzindo as falas na ordem da sequência da roda, para que todos tivessem a mesma chance de falar, o próximo aluno seria o Daniel, não perguntei nada diretamente, mas ele resolveu repetir que o seu jeito de dançar era tímido. Daniel diz: *“Eu danço conforme a música. Muitas vezes eu danço igual a coreografia e quase nunca eu inventei uma coreografia.”* O aluno faz uma cara pensativa e conclui: *“Eu nunca inventei uma coreografia.”*

Embora já tenha criado coreografia em grupo durante as aulas, a percepção dele é de que nunca tenha inventado sozinho.

Do ponto de vista das crianças ter um jeito próprio de dançar significa inventar, improvisar, fazer sozinho passos e variações. As invenções em grupo, conforme Daniel, não é considerado um jeito seu de inventar. Para outros, como Giovani e em parte Marcelo, ter um jeito próprio de dançar é seguir o padrão coreográfico previsto para aquela dança.

Sobre o significado de dançar na aula de música

Nos dois encontros com os alunos, meu objetivo era observar e ouvir o que eles diziam e sentiam sobre a experiência de dançar na aula de música.

No primeiro dia foram poucos alunos participantes. A grande maioria sentia-se envergonhada. Acredito que faltou para mim, como mediadora, o jeito para conduzir e minimizar esta sensação. Na terceira entrevista, percebi que contando uma vivência acontecida comigo, de maneira informal, os alunos ficavam mais à vontade e inspirados para continuar conversando. Após encorajá-los, explicando que não haveria um julgamento de “certo ou errado” em suas falas, construímos uma confiança e, aos poucos, os alunos começaram a participar.

João Pedro foi o primeiro aluno a querer falar em nossos encontros. Ele pôde participar somente dos dois primeiros contribuindo com muitos argumentos para todos os assuntos tratados. Percebo também que, tanto em sala de aula regular quanto nas aulas extraclasse de flauta doce, o menino demonstrava muita curiosidade, sempre fazendo perguntas e trazendo comentários sobre diferentes situações vividas no dia-a-dia escolar e familiar.

A sua fala iniciou as nossas conversas sobre a experiência de dançar na aula de música. João disse que *“acha legal dançar porque além de conseguir aprender mais não precisa ficar parado”*. Para ele, através da dança *“é possível interagir com todos os colegas e brincar em harmonia”*. Embora sua primeira fala tenha sido curta, inspirou e encorajou outros colegas a participarem.

Logo após João Pedro, Márcio também quis participar, repeti então a questão que estávamos conversando e pedi que ele falasse. Neste momento eu estava um pouco preocupada, com medo que todos os próximos alunos repetissem a mesma fala do primeiro. Isso é comum acontecer em atividade coletiva de avaliação, por exemplo após a apreciação musical, onde os alunos sentam em roda e contam suas impressões sobre a música que ouviram.

Nesse sentido, é comum que muitos alunos fiquem com vergonha de falar e repitam a fala do colega anterior. Para minha felicidade isso não aconteceu quando perguntei sobre a sensação de dançar na aula de música. Márcio explicou que

considerava *“legal porque a gente aprende algumas danças de outros países”*.

Márcio relacionou os acontecimentos da aula com os acontecimentos de outras culturas. O significado de dançar para o aluno foi além das questões de prática corporal e das relações interpessoais, mas abordou a possibilidade de conhecer e aproximar-se da cultura de outros lugares. Da mesma forma como a fantasia e a imaginação costumam acontecer quando estamos lendo uma história, fico pensando em quantas histórias e fantasias devem ter surgido na imaginação dos meus alunos quando dançavam e tocavam músicas diferentes da nossa cultura. Para Márcio, aprender *músicas e danças [tradicionais] de outros países* significa ampliar a sua bagagem cultural de mundo e provavelmente aproxima do estudado com as demais disciplinas do currículo escolar.

Sobre a sensação de dançar na aula de música foi unânime de os alunos considerarem as atividades corporais positivas. As sensações citadas foram de: bem-estar, alegria, liberdade, diversão, união entre a turma, leveza e euforia. Expressões como *“É uma sensação boa”*; *“É ótimo”*; *“É muito bom”*; *“É maravilhoso”*; *“É super divertido”*, foram bastante repedidas pelos alunos durante nossos três encontros.

Fredi primeiramente explica que não possui tanta afinidade com a disciplina de educação musical, mas afirma que: *“Eu achei que foi muito legal. Me deixou mais leve, sabe. Todo mundo consegue se divertir. Tu te sente mais livre... tu consegue dançar muitas músicas de vários lugares”*. Independente da afinidade com a área musical, o aluno diz: *eu consigo aprender junto com todos os meus amigos*. Fredi significa dançar como um momento de descontração. Segundo Fredi *“todos os alunos”*, inclusive ele, conseguem realizar as atividades independentemente de possuir maior ou menor afinidade com a disciplina.

João Pedro complementou dizendo que: *“É legal porque a gente pode ficar com os amigos, todo mundo junto, sem preconceito”*. Segundo o aluno, se há alguma pessoa diferente, esta não se sente excluída. Acredito que esta questão é muito citada na sala pelo fato de que durante o momento de dança, eu peço que todos os alunos rapidamente coloquem suas cadeiras para o lado, deixando o centro da sala livre para as atividades. Nessa forma, os alunos ficam na roda, um encostado no outro, muitas vezes de mãos dadas, permitindo uma aproximação corporal que não acontece quando estão sentados em fileiras. É inevitável a aproximação entre eles.

Quando João Pedro fala sobre sentir-se parte integrante do todo, já percebe que esta também é uma forma de manter todos os alunos em um mesmo nível. Por analogia, poderia dizer que quando os alunos estão numa fila, por exemplo, sempre haverá o primeiro e o último. Numa turma, também haverá alunos despontando por suas maiores ou menores habilidades com o instrumento musical. No caso da roda, todos estão ocupando posições iguais, todos conseguem se enxergar, têm um campo de visão ampliado e além disso trabalham juntos. Existe receptividade e aceitação no grupo.

João Pedro também significa dançar como uma forma de brincadeira. *“É mais legal porque a gente brinca em vez de ficar escrevendo. (...) Aí é divertido. A gente aprende coisas que aqui não tem. E eu me sinto bem porque é uma coisa diferente que a gente está fazendo. É nova pra gente. Não é como é todos os dias que a gente se senta e escreve e mais escreve. (...) Isto dá gosto de vir pro colégio.(...)Eu gosto da aula de música.”*

Amanda, a primeira menina que tomou coragem e pediu para falar sobre o assunto discutido, retoma as ideias dos colegas dizendo: *“Pra mim a dança é divertida porque a gente aprende mais um pouco, danças de outros países. E pra mim é uma coisa legal porque eu sempre falo pra minha mãe que eu gosto de ter a aula de música, dança. E que a gente brinca com os colegas. Tipo, ficar mais com os colegas é divertido”.*

Para Amanda dançar é “brinca[r] com os colegas”, o momento em que ela pode ficar mais próxima a eles. Tanto João Pedro quanto Amanda percebem que a dança permite trabalhar em conjunto, logo a dança reforça neles o companheirismo e a amizade.

Antes de Amanda se pronunciar, somente os meninos estavam falando. As meninas ficavam ouvindo tudo em silêncio. Após Amanda criar coragem, outras meninas pediram para falar. Nesse momento, o sinal toca e o nosso tempo de conversa acaba. As meninas em coro exclamam “Ahhhh”, demonstrando vontade de continuar aquele momento. Explico a todos que devido a troca de período faríamos uma parada e que no próximo encontro, na semana seguinte, continuaríamos com nossas conversas. Peço aos alunos que organizem as classes trazendo-as de volta para o seu lugar. Nesse momento, uma aluna vem até mim dizendo que queria muito falar naquele dia para não

esquecer da ideia. Ligo novamente o gravador e peço que ela me conte o que gostaria de falar. A aluna então conta: *“Pra mim a dança é divertida porque a gente aprende mais um pouco danças de outros países. E pra mim é uma coisa legal porque eu sempre falo pra minha mãe que eu gosto de ter a aula de música, dança. E que a gente brinca com os colegas. Tipo, fica mais com os colegas e é divertido”*. Pergunto então sobre a sensação que ela tem após de dançar.

Amanda responde: *“Eu fico querendo saber se na outra aula a gente vai fazer de novo. E eu fico curiosa pra saber se na outra aula vai ter dança ou outra coisa. É super divertido”*. Peço então que ela defina essa sensação e ela imediatamente diz: *“ótima”*. A aluna repete mais algumas questões mencionadas já por outros colegas. Embora o comentário fosse muito semelhante ao comentário da colega que a antecedeu, ela demonstrou que houve um interesse em participar, dizer o que pensa e sente.

Passada a primeira entrevista o clima de vergonha já não existe e cada um fala sobre as coisas que sente e ouve o que os colegas têm a dizer. Foi um momento de grande atenção dos alunos. Enquanto um falava o silêncio e a vontade de ouvir tomava conta do grupo.

No terceiro encontro, Marcelo que é um menino muito ativo em nossas aulas explicou que quando escuta uma música, sente uma grande ansiedade, porque segundo ele, quando é do gosto de quem a está ouvindo sente uma vontade de não parar mais de ouvir. *“Uma ansiedade que tu gosta da música, quer ouvir, ouvir, ouvir, de novo e de novo.(...) Quando a gente gosta da música a gente não esquece tão fácil e é uma sensação muito boa.”* Marcelo complementou dizendo que quando escuta sua música preferida não consegue ficar parado, precisa dançar.

A vontade de permanecer dançando e querer *ouvir, ouvir, ouvir, de novo e de novo* é uma atividade incansável. É tão prazeroso que não gostaria de interromper esta sensação. Além disso ela também evoca as diferentes emoções como ansiedade, tristeza, alegria, etc.

Na terceira entrevista, quando eu já estava quase finalizando as discussões em grupo, Marcelo pediu para falar. O aluno, bastante emocionado, explicou que a música tem um lugar muito importante em sua vida. Na sua família, todos sabem que ele gosta muito de dançar e tocar: *“E um monte de gente da minha família me apoia. Meu tio e*

minha vó sempre falam pra minha mãe me colocar numa aula de instrumento e de dança porque é uma coisa que eu gosto. Quando eu disse que ia participar da orquestra a minha vó ficou muito feliz. Ela gostou bastante porque é uma coisa que eu gosto ... que eu gosto de aprender.(...) Tudo que eu vou fazer, que eu gosto, ela sempre vai me apoiar. Principalmente na música.” A música, neste sentido, é parte integrante de Marcelo. Ele sabe que independente de suas escolhas sempre terá o apoio de sua família.

Para as crianças dançar na aula de música significa movimento. João Pedro salienta que é uma atividade diferente, permite brincar com os colegas e interagir diferente do dia-a-dia. Além de não precisar escrever no caderno, eles podem brincar com os colegas e ainda interagir com aqueles que nem sempre costumam trabalhar junto no dia-a-dia. É uma oportunidade para se conhecerem melhor. Willian diz que quando gosta da música, quer repetir muitas vezes e sente que sua família apoia e valoriza o seu gosto pela música e dança. A grande maioria deles percebeu que dançando nos aproximamos da cultura de outros povos.

Como é tocar flauta doce depois de dançar

Na segunda entrevista, lancei uma questão ao grupo que não estava no meu roteiro. Era uma pergunta para “esquentar” nossas conversas: - *vocês preferem uma aula de música com ou sem dança?* A resposta veio imediata: *“com dança!!!”*, gritavam os alunos. A turma ria bastante e demonstrava estar muito alegre nesse momento.

Nessa ocasião o grupo de discussão iniciou após uma atividade de dança seguida de uma prática com flauta doce que ocupou aproximadamente 20 minutos da aula. Pedi aos alunos que dissessem como tinha sido aprender hoje a música após dançarem e todos alunos afirmaram que foi mais fácil.

Logo em seguida, direcionei meu olhar para Daniel, lançando a seguinte questão: *“É diferente tocar flauta doce depois que a gente dança?”*. O tema era para todo o grupo, mas procurei cada vez olhar para um aluno diferente, de modo a encorajar todos eles. Daniel respondeu que sim, considerava diferente aprender a tocar flauta doce após uma atividade de dança. O aluno explicou assim: *“quando dançamos*

estamos com o ritmo da música e é mais fácil de tocar a melodia com a flauta". No entanto, quando dançamos uma música e tocamos uma música diferente isso não acontece, ficando mais difícil de aprender. "*Aí tu perdes o ritmo da música*", argumentou-o. Para ele é mais fácil aprender dançando do que apenas tocando uma música.

Alguns alunos concordaram que dançando é possível entender e memorizar a música. Segundo Giovani, é mais fácil tocar depois de dançar uma mesma música por que: "*tu já dançou, já aprendeu... já está familiarizado com a música*".

Peço para os alunos pensarem e puxarem lá do fundo da memória como foi a primeira vez que dançaram comigo na aula de música, o que dançamos, como foi e o que achou da experiência. Nesse momento vários alunos cochichavam. Sara, que estava ao meu lado, disse: "*todo mundo se atrapalhava*". Repito a mesma frase em forma de pergunta: "*todo mundo se atrapalhava?*", deixando espaço para que ela complementasse, "*Sim*", disse Sara. "*Começava a dançar de um jeito e terminava de outro.*" A aluna explicou que nós fazíamos várias danças e que os alunos acabavam se confundindo.

Pergunto então à turma como foi a primeira dança e se alguém lembrava qual era a música. Vários alunos então falaram em voz alta: "*Foi a Polca!*". Sara complementou dizendo: "*esta dança era engraçada e a gente se atrapalhava!*". Nesse momento, Luisa pediu para falar e explicou que depois que a turma conseguiu fazer toda a coreografia da Polca "*foi uma sensação de conquista!*". Marcelo interrompe a colega e diz: "*quando a dança funciona a gente se sente empolgado... Quando começa uma música a gente não para, não esquece tão cedo*".

"A sensação de conquista" e a impressão de que não esquecerá tão cedo é a impressão que as crianças que as crianças têm de dançar na aula de música.

Na opinião dos alunos aprender a dançar e depois disso conseguir tocar a mesma música de forma correta proporciona um sentimento de apropriação e até mesmo de plena realização pessoal "*a gente se sente empolgado*". Faz com que o grupo ou a pessoa dê um valor inestimável ao conhecimento que está adquirindo. Em consequência de "*não a esquece[r] tão cedo*" a dança proporciona a vivência necessária para executar o ritmo musical com maior facilidade.

Pergunto a eles se isso também acontece quando tocamos um instrumento,

Marcelo responde que acontece de forma igual com a flauta e “*a gente aprende a tocar*”. Marina, que ainda não havia falado, explica que depois de dançar a música fica na memória. Giovani diz que isso acontece porque “*a gente aprende o ritmo*” enquanto dança. Ele argumenta que, depois de dançar e tocar a música, fica o dia todo lembrando dela. Alguém no grupo exclama “*ou tentando achar, néh*”, remetendo à ideia de encontrar as notas da música na flauta, tirando-as de ouvido. Marcelo explica que os alunos ficam com a música tão gravada na cabeça que após a aula muitos colegas continuam tocando-a e que a professora do período seguinte muitas vezes precisa recolher as flautas para poder iniciar a aula.

As crianças entendem que dançar antes de tocar é fazer música, compreender o seu ritmo, memorizá-la e ficar com uma vontade de descobrir suas notas musicais. Nem sempre a coreografia é fácil, mas quando é realizada com êxito ela proporciona uma sensação de conquista que fortalece as relações no grupo. Fica claro que as relações das crianças no grupo põem em jogo o que é necessário para aprender.

Sobre o momento mais significativo – com quem estava

Meu segundo objetivo das entrevistas era em ouvir os participantes prestando atenção aos elementos que estão presentes em suas narrativas: espaço, tempo e socialidade. Assim, trouxe para discussão qual era o momento das nossas aulas que foi mais significativo para cada aluno e com quem cada um estava naquele momento.

João Pedro logo diz: “*-Olha, a segunda parte [da pergunta] eu não me lembro, mas o momento mais importante foi quando a gente aprendeu a música Senhora do Rosário porque ela foi muito legal. É divertido! Daí a gente não fica parado cantando. Pro lado, pro outro, pra frente pra trás, roda, gira. Foi legal*”. Perguntei se João Pedro lembrava com quem estava dançando naquele dia e sua resposta foi: “*Eu já participei de vários grupos, néh. Mas não lembro do primeiro. Lembro apenas de uma pessoa. Que era o Lourenço*”

Na música “Senhora do Rosário” mencionada por João Pedro e também outros colegas, a metodologia utilizada para ensinar a coreografia, permitiu uma formação em grupos que ampliava o número de participantes a cada nova parte da música a ser ensinada.

Iniciei com algumas sequências coreográficas em dupla, logo após, pedi que formassem quartetos para continuar. Após os quartetos, eram formados octetos e por fim, pedi que a turma se organizasse em dois grandes grupos. Provavelmente esta dinâmica favoreceu para que todos se sentissem mais próximos e pertencentes ao grupo. Ao final da dança, cada aluno havia interagido com pelo menos metade da turma.

João Pedro conta ainda que em casa ensinou a dança para os primos que após praticarem, apresentaram a coreografia para seus pais e familiares.

O espaço importante para João Pedro foi a sala de aula onde aprendeu a dançar a música Senhora do Rosário. Depois de conhecer bem a canção e desenvolver a atividade de dançá-la, ele passa de ouvinte a narrador tornando-se assim o centro de atenção do grupo com quem convive. Esta situação faz lembrar as brincadeiras de professor e aluno que frequentemente as crianças realizam como uma forma de imitar aquela que está na posição de liderança.

Já para Daniel, o momento mais importante de nossas aulas *“foi quando eu estava no terceiro ano, foi quando a gente começou a tocar flauta. E daí desde lá eu gostei muito. Daí depois disso eu comecei a fazer orquestra, ahh.. Depois comecei a fazer flauta extra com a professora Fernanda.”*

Ao perguntar Fredi sobre qual foi o momento mais significativo de nossas aulas o aluno responde: *“a dança!”*. Sobre as pessoas com quem estava naquele momento, o aluno explica que *“de vez em quando eu dançava com o Daniel, de vez em quando com o Fabiano. Eu também danço com as meninas.”*, complementa o aluno.

Giovani diz que o momento mais significativo aconteceu no salãozinho da escola. *“Lembro que a gente foi dançar alguma coisa de valsa e que foi bom, que eu gostei de dançar valsa.”*, afirma o aluno. Quando pergunto com quem ele estava nesta atividade, ele diz: *“foi com os colegas Daniel, Saulo. e com o Vítor”*. Giovani disse que adora dançar músicas diferentes e que não dança normalmente.

Logo em seguida, Giovani tentou lembrar de outra música que também gostava muito de dançar, mas não sabia mais o nome. Ele disse: *“eu me lembro que teve uma vez, não sei se foi a primeira, mas foi uma das primeiras vezes que a gente dançou de par assim, sabe. Tipo de casamento”*. Pergunto se ele lembra de como era a música, mas ele responde que não.

Marcelo tenta ajudar perguntando: “*é aquela que a gente ia pra frente e para trás, dava três palminhas e batia os pés?*”. Giovani demonstra indecisão. Neste momento todos nós ficamos tentando lembrar qual era a música. Para ajudar, Márcio pergunta se era a música que batíamos os pés e a mãos. Aí imaginei que a canção que Giovani tentava lembrar era uma canção tradicional típica da Sérvia que se dança em roda e que pessoas de todas as idades podem praticar. A coreografia é bastante simples, mas contagiante. A música possui duas partes (A e B) que são repetidas muitas vezes. Sempre no início da parte A os alunos precisam realizar galopes para um lado e outro, marcando o início de cada frase musical. Na parte B acontecem os improvisos, onde cada aluno, na sua vez da roda, precisa ir até o centro e improvisar ritmicamente, com palmas, pés ou com gestos uma frase musical.

Logo em seguida, Márcio e Fredi tocam a música folclórica “É de nana” com a flauta doce, mostrando que essa era sua música e atividade preferida.

Para Giovani, Marcelo e João Pedro os momentos mais significativos estavam relacionados com a dança. As músicas citadas por estes alunos foram: Dança tradicional da Sérvia, Senhora do Rosário e É de Nana. Para Daniel o momento mais importante das aulas foi ainda no terceiro ano quando aprender a tocar flauta doce o que permitiu o seu ingresso na orquestra da escola.

Outros lugares onde danço e com quem eu danço

Essas duas dimensões apareceram nas falas sempre juntas, portanto, organizei-as em um único texto.

Durante nossa terceira entrevista, peço que alguém que ainda não havia falado muito começasse nossas discussões, logo, Márcio que era muito brincalhão, apontou para Fabiano dizendo que ele não havia falado nada. “- *O gato comeu a língua dele*”, afirmou Márcio brincando. Como mediadora, procurei explicar que mesmo quando estamos quietos, não significa que não estamos pensando nos assuntos e formando nossas opiniões. Olhei para Fabiano e perguntei se o aluno concordava comigo e se tinha prestado atenção em tudo o que havia sido dito. Imediatamente Fabiano concordou, dizendo que embora não estivesse conversando, estava pensando sobre tudo o que os colegas falavam.

Quando propus conversar sobre outros lugares onde cada aluno costuma dançar, o lugar mais citado foi em festas. Fabiano foi o primeiro a falar e explicou “sabe, quando era pequeno costumava dançar bastante. Nas festas que eu ia com a família, eu dançava no centro da roda dos adultos. E finaliza com orgulho: “ninguém precisava me convidar para dançar. Eu ia por conta própria!”.

Nessas narrativas um contexto mais amplo é referido, onde as relações sociais perpassam os momentos individuais, formando um todo que dá sentido ao que as crianças realizam. A dança é uma atividade usual que acontece fora do espaço escolar, no qual os sentimentos pessoais são exteriorizados e ampliados. Diferente do que se imagina, nos ambientes sociais as crianças também criam e inventam coreografias para dançar juntas.

Perguntei aos alunos se mais alguém também costumava dançar nas festas e vários alunos responderam que sim.

Sara contou aos colegas que quando seus pais estavam dançando “- eu me enfiava no meio deles para dançar junto que nem coelhinho sai da toca.” Mais tarde a aluna complementa dizendo que também gostava de dançar pisando sobre os pés do seu pai. Marcelo também contou que quando está nas festas começa a se empolgar e então dança. Já Vítor afirma que sempre quer dançar e que dança até sem música.

“Dançar em festas”, “pisar no pé do seu pai para dançar” são exemplos universais, pois fazem parte de uma cultura transmitida de uma geração para outra. A dança na sala de aula faz lembrar o tempo em que Fabiano e Sara eram pequenos. Para demonstrar aos colegas que não estava constrangido, Fabiano reforça que nem mesmo na tenra idade sentia vergonha de se expressar em público “eu dançava no centro da roda dos adultos” e reforça dizendo “Eu ia por conta própria!”. “Dançar sem música” como afirma Vítor, significa que esse movimento já é inerente a ele.

Mariana, no entanto, disse ter vergonha de dançar sozinha. No aniversário de casamento de sua tia, por exemplo, havia música. Mariana então chamava as amigas para dançarem juntas, caso as amigas não aceitassem, ela não dançava. “- Eu tenho vergonha de dançar”, diz Mariana. Dançar em grupo representa segurança e tranquilidade que tira o foco do individual para o coletivo.

Luisa comenta que costuma cantar em *Karaoke* com a amiga de sua mãe. O restaurante que a família frequenta possui um aparelho de *karaoke* e eles se divertem

bastante. Luisa afirma: “*Na última vez que eu fui, cantei a música “Show das Poderosas” inteirinha*”. Esta narrativa mais uma vez reforça a ideia de que para o aluno se expor é preciso ter a aceitação e apoio de outras pessoas. Assim, as crianças sentem-se protegidas para cantar ou dançar em público.

Já a irmã de Mariana tem um sapato de sapateado. “*Seguidamente minha irmã calça o sapato e começa a dançar em casa mesmo*”. Mariana demonstra sentir muito orgulho de sua irmã. A aluna explica que também gosta de dançar e que quando está em seu quarto, liga o rádio e começa a dançar. Ao perguntar como ela dança, a aluna responde: “*Eu crio novos passos*”, e define o seu jeito próprio de dançar: “*meu jeito de dançar é mais solto*”. A mesma aluna que em público não teria coragem de dançar sozinha, longe do julgamento das outras pessoas cria passos e dança livremente.

O que as narrativas das crianças têm em comum é o espaço em que a dança ocorre e a família que está sempre envolvida. Enquanto Fabiano lembra que dançava no centro da roda dos adultos quando era pequeno, Sara dialoga dizendo que fazia o mesmo dançando no meio de seus pai e sua mãe ou sobre os pés do pai. Luisa e Mariana contam que dançam e cantam com amigos. Enquanto a primeira dança e canta no *Karaokê* a segunda dança em festas familiares. Mariana também dança e cria passos sozinha em seu quarto.

Histórias e casos vividos com a dança

Durante as duas primeiras entrevistas o diálogo entre mim e as crianças motivou a produção de narrativas que expressaram o modo como sentiram a experiência de dançar. Em outras narrativas, em vez de apenas de expressar o que sentiam, as crianças contavam pequenas histórias. Esses pequenos episódios retratam a presença da música no cotidiano onde são descritos o espaço o tempo, as relações, o contexto e a criança como protagonista.

Na terceira entrevista, quando já sentia mais segurança na forma de conduzir as dinâmicas, iniciei nossa conversa com uma pequena história. Contei a eles como foi a primeira vez que eu havia experimentado fazer uma dança com meus alunos. Logo eles queriam saber qual era a dança e a turma. Contei que era uma Polca, a mesma que eles já haviam dançado em nossas aulas. Expliquei a eles que era a primeira vez que eu dançava com uma turma, não sabia como seria a aceitação dos alunos. Estava bastante

ansiosa para saber como seria. A turma em questão era de alunos do quinto ano, assim como eles. Nessa primeira vez, os alunos se atrapalharam bastante. Ficamos ensaiando por toda a aula até a dança funcionar. Nós nos divertimos muito. Expliquei que eles riam sempre que alguém errava a direção da roda e que demorou um pouco para que toda a turma entendesse como funcionava. Contei que depois disso todos queriam dançar e pediam muito por estas músicas, eles imediatamente riram, dando a entender que com eles não haviam sido diferentes.

Durante nossas entrevistas, muitas histórias também foram surgindo.

Fredi, mesmo afirmando que sua afinidade com a música não era tão grande quanto em outras disciplinas, conta que desde pequeno sempre gostou de dançar.

Desde pequeno eu adorava dançar e aí a minha mãe pensou, falou com a amiga dela, e ela disse que o filho da amiga dela estava na capoeira. Aí minha mãe decidiu me matricular. Aí tá, passou uns dias e eu fui lá e daí o professor disse para eu fazer duas estrelas. Mas de repente, de tanto querer dançar, eu fiz mais de... se não me engano, quatro estrelas. Foi muito divertido pra mim. Eu fiquei me rebolando, girando, adorava. (FREDI, E 3 nov/2013).

Natália lembrou que a turma costuma se reunir para dançar nas festas de aniversário, que muitas vezes acontecem numa casa de festas infantis. A aluna contou que no aniversário do colega Daniel, vários amigos foram para o mezanino, local onde estão também os jogos, para dançar. Ela explicou que a maioria das crianças gosta de dançar lá porque fica mais escondido.

Marcelo contou que desde pequeno também gostava de ouvir música e dançar. Ele diz: *“herdei esse gosto dos pais que sempre gostaram de dançar”*. Marcelo comentou que os pais dançavam muito em casa e também iam a muitas festas para dançar. O aluno disse que gosta tanto de dançar que às vezes cria suas próprias coreografias.

Ontem mesmo no posto começou a dar uma música de sertanejo universitário e começou a me dar uma vontade de querer dançar ali no meio mas daí eu não consegui. [Fazendo uma expressão de vergonha]. Quando eu cheguei em casa eu disse: - Ah mãe, agora só tá a gente então vamos dançar. Daí a gente cantava e dançava. E a gente dava gargalhada, se confundia nos passos, foi muito legal. As vezes a gente faz isso. Quando eu gosto da música, quando eu ouço alguma música, eu começo a me empolgar e dançar, sem querer saber o que os outros pensam. É bem legal ouvir música, eu gosto muito. (MARCELO, E 3 nov/2013).

A dança para Marcelo é um tipo de brincadeira em família, em que todos se divertem sem a preocupação com a ideia de certo ou errado. Há incentivo e alegria em aprender e compartilhar.

Já Vítor dança sempre que seu pai começa a escutar um dos seus CDs. “*Eu crio um passo na hora. Sem pensar já começo a dançar*”.

Novamente as cenas familiares são trazidas pelas crianças para narrar episódios significativos envolvendo a dança. Saulo contou que

[...]tinha um cara lá do nordeste que começou a dar aulas de dança para os pais do Fabiano. Aí ele teve a ideia de dar aula de dança pra gente também para Fabiano, Sara, Amanda e eu. Aí a gente começou a dançar. Ele ensinava valsa, sertanejo, e outros ritmos. E quando foi isso? Ah, foi início do ano. E onde vocês se reuniam para dançar? Na casa do Fabiano. Eram só as crianças, os pais também vinham? Fabiano interrompe e continua explicando: - Eles se reuniam antes depois eram as crianças. E vocês gostavam de participar? Sim, era diferente, diz Sara. João Pedro explicou que aqui a gente dança brincando e lá no Fabiano não. Era uma dança mais séria, para aprender dança mesmo. (SAULO, out/2013).

É interessante notar que se a família contrata um professor de dança para realizar aulas particulares é porque há muito interesse em aprender. As crianças percebem que existe uma diferença entre a aula particular de dança e a dança realizada em sala de aula, pois a primeira está voltada para a técnica coreográfica e a segunda intrínseca ao aprendizado musical.

As crianças reconhecem que a música sempre esteve presente em sua vida. Marcelo, ao explicar sobre o significado da música, disse que sempre gostou de dançar e que muitas pessoas de sua família o apoiam. Através dos relatos é possível perceber que a dança está muito presente na família.

O meu tio, o irmão dela [da avó], ele faz... é.. eu não sei o que ele é meu, mas ele faz na orquestra lá da prefeitura. Daí quando é Natal ele toca. Daí ele tem um monte de violão. Ele tem teclado, piano e violino. Ele toca um monte de coisas. E a esposa dele também e ele é um que me apoia na flauta. As vezes quando ele tem tempo eu peço para ele me ensinar alguma coisa que tem lá e ele me ensina. Mas as vezes eu também esqueço, porque o que ele me ensina é muito longo. (MARCELO, E 3 nov/2013).

A música faz parte da história da família de Marcelo e também das demais crianças. Grande parte delas teve alguma história para contar onde a dança foi um momento muito significativo.

A DANÇA COMO ESPAÇO DE APRENDER

"A dança é a linguagem escondida da alma."

Martha Graham

Esta pesquisa buscou saber o significado que as crianças atribuem à experiência de dançar na aula de música. A investigação com os meus próprios alunos foi uma tarefa bastante desafiadora pois considero importante lembrar que todos os encontros aconteceram no espaço escolar, acarretando que eu ocupasse assim duas funções simultaneamente, como pesquisadora e como professora dos alunos. A minha posição de professora conhecedora da dinâmica da sala, dos costumes das crianças, do temperamento, contribuíram para que eu pudesse recriar o contexto que dá sentido às falas das crianças.

A base teórica da pesquisa apoiou-se no Método Autobiográfico e na Pesquisa Narrativa como meio para compreender a experiência de dançar na aula de música significada pelas próprias crianças participantes.

Um aspecto importante no trabalho realizado é que raramente precisei convencer algum aluno da importância de participar das atividades de movimentação. Era unânime a vontade de dançar. Menciono novamente Schiller e Meiners (2012) que compõem o marco teórico para lembrar que as crianças encontram satisfação desde cedo em demonstrar controle sobre os movimentos do seu corpo. Levei, no entanto, muitos anos para compreender que a agitação que as crianças demonstram é normal quando ficam muito tempo sentadas.

Durante toda a formação básica os alunos ficam muitas horas sentados, como lembram diversos autores aqui citados, não é de surpreender que com o tempo eles acabem se acostumando com essa rotina. Por outro lado, as experiências que as crianças e eu vivenciamos, em que o corpo ocupa um papel integrante no aprendizado da flauta doce, demonstraram ser tão importantes que até mesmo quando realizamos atividades sem nenhum movimento, como leituras ou reflexões sobre alguma atividade realizada, esses momentos são de menor dispersão.

Quando o aluno remete as sensações de bem-estar, de movimentar-se durante o aprendizado de música, é possível considerar uma forma de aliviar e tirar as tensões geradas muitas vezes em virtude das inúmeras horas em que estão sentados, concentrados nas atividades que exigem muito silêncio e imobilidade. Isso não quer dizer que o aluno não precisa se concentrar nas atividades musicais, muito pelo contrário, no entanto o caráter mais lúdico e livre apontado por eles é que permite um maior dinamismo para a atividade.

As crianças dizem que entendem melhor a música no momento que estão dançando. Subentende-se daí que a apreciação musical também pode acontecer enquanto se movimentam. Por muitos anos o momento da apreciação musical gerava um grande estresse entre mim e os alunos, pois como mediadora, desejava que todos os alunos conseguissem ouvir uma música sem se mover, acreditando assim que poderiam perceber elementos musicais que em se movimentando não perceberiam. Através das narrativas das crianças fica claro assim como também mencionado por Kerchner (2012) que não é apenas sentados que podemos apreciar uma música.

Considero importante salientar que mesmo acreditando em toda a potencialidade que as atividades que envolvem o movimento têm durante a aprendizagem, não é minha intenção dizer que somente desta maneira é possível aprender. Nas atividades de apreciação, as crianças, através de suas significações, mostraram que é possível compreender uma música tanto de forma movimentada quanto de forma mais estática, de maneira que uma não exclua a gama de experiências que a outra pode oferecer. É preciso, no entanto, um equilíbrio entre atividades estáticas e de mobilidade corporal.

No entanto, ainda que necessário ou desejável para determinadas situações, permanecer em silêncio e imóvel é um exercício bastante difícil para as crianças pela espontaneidade natural que costumam ter. Para as crianças desta pesquisa dançar significa movimento. Significa não precisar escrever no caderno nem tampouco ficar sentado.

Em relação a experiência de dançar e o modo como as crianças se percebem como pessoas, alguns alunos disseram que não tinham um jeito próprio de dançar, pois em aula as coreografias criadas eram realizadas em grupo. Para eles, criar coletivamente não é um jeito unicamente seu de dançar. Sabendo que o movimento

está estreitamente ligado à expressividade, logo, dançar livremente significa se expor, mostrar o seu sentimento, aquilo que está bem guardado. Assim, dançar quando ninguém está vendo é a oportunidade de experimentar um jeito seu de se movimentar.

Mariana remete o seguinte sentimento ao falar sobre como é tocar flauta doce depois de dançar : “*Eu sinto que é tipo minha vida tocando na flauta*”. Sentimento esse também demonstrado na pesquisa de Flach (2008) quando seus alunos dizem que tocar uma música é muito melhor do que ouvir uma gravação, pois podem interpretar livremente e como ouvintes lhes cabe apenas ouvir de maneira sempre igual.

O significado de dançar pelas crianças está muito conectado ao trabalho em grupo. As práticas instrumentais dos alunos participantes da minha pesquisa acontecem na maioria das vezes coletivamente. Quando todos os alunos conseguem aprender e finalizar um arranjo, por exemplo, percebo que este gera uma euforia tão grande que poderia ser comparada às sensações que uma brincadeira ou um jogo proporciona. Possivelmente essa alegria diz respeito ao trabalho em equipe, a cumplicidade e a espontaneidade gerada nesses momentos, principalmente porque na prática musical em grupo, tanto a superação de cada aluno quanto a integração de todos juntos é fundamental para o resultado musical.

Nas apresentações para a família, embora não citadas por meus alunos nas entrevistas, é possível observar nas gravações que os alunos transmitem uma sensação de facilidade. Parece uma brincadeira executar o repertório estudado. Da mesma forma, durante as entrevistas muitos alunos não se expressavam verbalmente, mas executaram melodias e exemplos musicais como forma de narrativa, explicando sem palavras aquilo que queriam dizer.

Assim como observou Schiler e Meiners (2012), verifiquei que os alunos muitas vezes utilizavam o movimento, a dança e a prática instrumental como uma forma de linguagem realizada com a intenção de se comunicar.

O significado que as crianças atribuem à dança na aula de música está fortemente relacionado ao brincar. Para Fortuna (2004) a importância da brincadeira está em “dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do EU, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade” (FORTUNA, 2004, p.3). Segundo a autora, experimentamos jogos ou brincadeiras, sejam elas tradicionais

ou antigas para construirmos o senso de continuidade, permanência e pertencimento, “mergulhando-nos na histórias e reportando-nos aos nossos antepassados e sua cultura”. (FORTUNA, 2004, p.3).

Dançar e participar de jogos musicais representa para os alunos desta pesquisa uma quebra da rotina escolar, permitindo movimentos corporais amplos no mesmo espaço onde elas costumam ficar sentadas. “*Dá gosto de vir para o colégio*” diz João Pedro, quando se refere à experiência de dançar na aula de música.

O dançar, no contexto da nossa aula torna-se então brincadeira, jogo, aprendizagem e interação, da mesma forma como citado na revisão da literatura por Fortuna (2004) que menciona a importância do jogo como interação social e a compreensão do lugar que o brincar ocupa na contemporaneidade.

As crianças valorizam o brincar durante suas tarefas escolares e os autores reforçam sua importância. Para Bruner (2001) o conhecimento científico não é a única forma de compreensão da realidade. As crianças desta pesquisa ao manifestar que com a música é possível criar um jeito próprio de dançar e modificar partes das coreografias originais, elas dizem o mesmo que Schiller e Meiners (2012) disseram, o que um conhecimento científico também diz.

O mesmo entusiasmo observado ocorre nos momentos de intervalo entre as aulas, nas atividades de educação física, onde costuma ser unânime a vontade dos alunos em sair da sala de aula. Nesse caso o que as disciplinas de Educação Física, Educação Musical e o recreio têm em comum são os momentos para movimentar o corpo, brincar e interagir entre os colegas.

Dessa forma, a dança, como parte integrante das atividades musicais, permite que a criança exiba suas competências, construindo uma imagem positiva de si e estabelecendo relações duradouras no seu grupo.

No contexto da aula de música, a dança era realizada de forma sistemática, não possuía um momento determinado para acontecer. Entendo que a dimensão lúdica da dança no contexto escolar permite a sensação de liberdade e criação. Independente das atividades serem dirigidas, há momentos em que a espontaneidade do aluno é possível. Algumas vezes, nos intervalos entre uma dança e o início das demais atividades, os alunos rapidamente modificam os movimentos estudados criando outras formas de expressar corporalmente aquilo que sentiram. Um destes momentos

aconteceu até mesmo na terceira entrevista, quando Sara acomoda-se no chão e inicia uma brincadeira corporal com as colegas. As crianças têm consciência de que um jeito próprio de dançar significa criar, inventar movimentos como forma de expressão.

Sobre a criatividade que aparece na situação narrada anteriormente, Storolli (2001) lembra que o corpo deve ser considerado como o responsável pelo processo de criação que gera toda a criatividade. Os atos de criar e improvisar estão na base do fazer musical e são fundamentais para o processo de cognição. “Explorar a potencialidade da voz e do movimento é um caminho que permite o conhecimento do corpo e o exercício da possibilidade de criar”. (STOROLLI, 2011, p. 139).

As crianças consideraram que a experiência de dançar é uma forma de facilitar a aprendizagem musical. Segundo eles, quando dançamos, nos familiarizamos com a música, entendendo melhor o ritmo e memorizando também a melodia, o que facilita a execução da música com o instrumento.

Da mesma forma como observaram Schroeder e Schroeder (2011), percebi que quando os meus alunos dizem que conseguem aprender o ritmo da música enquanto dançam, provavelmente, o foco deles ao dançar não está na preocupação com o ritmo da música, mas em acertar, por exemplo, uma sequência de passos, a posição do corpo na roda, uma possível troca de pares e, também, a grande forma musical em relação à coreografia, para saber quando a dança muda ou continua com uma mesma sequência de gestos. No momento seguinte à dança, quando os alunos vão realizar a prática instrumental, já estão com o ritmo e a melodia decorada. Diferente de quando aprendem uma música necessitando da concentração direta e focada apenas nos elementos musicais como ritmo e nas notas que compõem o movimento melódico.

Sobre o significado sócio-cultural os alunos remeteram a experiência de dançar a uma possibilidade de interagir e estar mais próximo dos amigos ou dos colegas com os quais não costumam trabalhar. “Ficar mais com os colegas é divertido (Amanda)”. Como se pode ver nas palavras de Amanda, dançar é alguma coisa que se faz com os outros e como reforça João Pedro “até com os mais terríveis” [alunos de personalidade mais forte]. Enquanto falava disso, seus olhos brilhavam. Esse mesmo sentimento é percebido na fala de muitos outros colegas, que demonstram motivação para dançar.

O sentimento de convívio não é somente de Ana Julia e João Pedro, também os músicos de maneira geral expressam essa vontade de interagir conforme observou Joly, Joly (2001). Em relação ao que a dança proporciona às crianças, Rodrigues (2008) ressalta a importância do aprendizado e conhecimento do próprio corpo, do ritmo interno e externo que possibilita o contato com outras crianças, objetos e com a exploração ampla do espaço.

Os alunos comparam a aula de música com outras disciplinas da grade escolar e concluem que na disciplina de música todos são encorajados a trabalhar integrados o que não é muito fácil de conseguir em outras áreas do conhecimento.

Durante as práticas coletivas de dança e música, meus alunos vivenciam situações de humanidade como respeito ao próximo, conhecimento de si e do outro da mesma forma como Joly e Joly explicam as relações estabelecidas na orquestra.

Assim como menciona Swanwick (2003), quando explica os meios sociais em que a música é inserida, outros lugares e momentos também foram citados pelos alunos tais como festas de aniversário e casamento, no karaokê e em casa. A família e os amigos estavam muito presentes em suas falas. Os alunos citaram especificamente o seu quarto, como um espaço individualizado, onde podiam ligar o rádio e dançar suas músicas preferidas. Nesse sentido Campbel (2011) menciona que a convivência com diferentes grupos e espaços sociais ajudam a moldar a identidade da criança.

Quando decididamente resolvemos ouvir o que as crianças têm a dizer ficamos surpresas com o seu protagonismo, com a clareza de suas colocações e com a capacidade que elas têm de se fazer entender e modificar nosso modo de pensar.

Da mesma forma como Pedrini (2013) observou em sua pesquisa, percebo que no contexto sócio-cultural as crianças trouxeram muitas memórias a respeito do fazer musical em família, dentre elas as lembranças de Sara de como dançava pisando sobre os pés do seu pai; o carinho que Marcelo demonstra quando diz que dança e cria coreografias em casa com sua mãe; as lembranças de Vítor quando diz que dança as músicas dos Cds de seu pai; as aulas de dança oportunizadas pelos pais do Fabiano do para as crianças, entre outros relatos.

Não procurei saber quantas vezes os alunos realizaram tais situações, no entanto, o simples fato de narrarem estão assegurando suas relações afetivas e

agregando valor, pois mesmo que tenha acontecido uma única vez, mostrou-se tão forte que não foi esquecida.

Por muitas vezes ouvi meus alunos justificarem a falta de estudo pelo fato de os pais não terem conhecimentos musicais, principalmente com a flauta doce. Nas atividades de dança o mesmo não acontece, as crianças contam que ensinam para os irmãos e primos as danças aprendidas em aula, reproduzindo-as e, em seguida, apresentam-nas para os adultos.

Quando uma aluna diz que prefere dançar as músicas do seu próprio jeito ela traz uma reflexão sobre o papel da educação musical. Se por um lado é importante a reprodução de coreografias já organizadas como uma forma de compreender a forma musical e construir desde as possibilidades corporais até as questões de inclusão de todos alunos na turma é um alerta para que na aula também possa ter os momentos em que os alunos possam criar e representar corporalmente aquilo que compreendem da música. “A tarefa de ajudar os alunos a tornarem-se criativos musicalmente é talvez o mais importante objetivo em toda a educação musical”. (KERCHNER, 2014, p. 8).

O engajamento dos meus alunos na proposta desta pesquisa foi algo surpreendente. O que no início parecia não funcionar, pela minha inexperiência como entrevistadora aos poucos foi se superando e permitindo um envolvimento cada vez maior das crianças. Nos três encontros percebi um amadurecimento delas frente às significações da dança em nossas aulas. Este contexto favoreceu para que todos nós nos tornássemos ainda mais próximos, uma vez que tivemos a oportunidade de conhecer um pouquinho mais sobre a vida dos colegas e também conhecer melhor a si mesmo.

Algumas histórias pessoais e familiares também surgiram neste processo e ao contá-las os alunos conseguiram refletir sobre suas experiências, agregando valor à sua família, pois a maioria delas aconteceram dentro deste núcleo.

A técnica de grupo de discussões demonstrou ser adequada à pesquisa em questão por agregar as crianças e permitir que eles significassem suas experiências corporais com a música enquanto contavam suas histórias e ouviam seus colegas.

Durante todo o período de realização desta pesquisa, minha preocupação com a prática pedagógica para as crianças participantes foi tão grande quanto a vontade de aprender a pesquisar. A busca por uma formação pedagógica continuada que viesse ao

encontro das atividades que inspiraram a temática música e movimento foi sempre almejada.

As narrativas das crianças estão situadas no contexto escolar, contudo fazem referencia a um estilo de vida contra o qual sorrateiramente se rebelam, ao elogiarem justamente o seu contrário como sendo o legal nas aulas de música.

As narrativas mostram que dançar na aula de música tem um significado muito pessoal ligado ao prazer vivido com o corpo, de alegria, de satisfação e de leveza. É também um prazer vivido e compartilhado, onde o outro é visto como parceiro e amigo com quem pode estar juntos em harmonia. Dançar na escola significa viver momentos de liberdade num espaço onde a todos é assegurado o direito de se expressar do seu próprio jeito.

O significado de dançar encontra espaço no convívio familiar e nos espaços sociais onde dançar é uma forma de aprender a enfrentar o medo e a vergonha de se inserir num grupo maior.

Para as crianças que viveram a experiência de dançar nas aulas de música, ter um jeito próprio de dançar é inventar um jeito seu, é fazer diferente, é inventar algo novo, é encontrar-se e revelar para os outros o que há dentro de si. Como a dança consegue suscitar sentimentos tão profundos?

A amizade que construí com as crianças participantes dessa investigação foi muito especial. Embora a partir de 2014 deixei de ser professora delas por não ser oferecida a disciplina de música no sexto ano, em nossos esporádicos encontros pelos corredores do colégio, além de minimizar a saudade com os abraços carinhosos que recebo, seus olhares e sorrisos “denunciam” a nossa cumplicidade e as nossas histórias.

Espero que este trabalho possa contribuir para que outros professores também incluam atividades relacionadas à dança e ao movimento corporal em suas aulas. Cada vez mais acredito que esta é uma possibilidade que agrega e motiva as pessoas, em especial a faixa etária das crianças participantes desta pesquisa. Tenho a convicção de que independente da idade, sempre é um prazer poder dançar e se movimentar para aprender música, pois antes mesmo de trabalhar com as crianças, eu pude vivenciar estas práticas e sentir o quanto essas experiências são positivas.

Em pesquisas futuras podem ser abordadas as mesmas temáticas sob a ótica dos professores assim como ampliar as discussões sobre improvisação musical a partir do movimento corporal.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Jeanne. *-The development of music intelligence I: strategies for representing simple rhythms.* 1975. Disponível em: <dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/6243/AIM-342.pdf?sequence=2>. Acesso em: 02 mar. 2014.

BARRETT, M. S., & STAUFFER, S. L. *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty.* Springer, 2009.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: Ibpex, 2011.

BRUNER, Jerome. A interpretação narrativa da realidade. In: BRUNER, Jerome. *A cultura da educação.* Trad. Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 7, p. 128-143.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação.* Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

CAMARGO, Daiana. *Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica.* Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2011, 146f. Disponível em: <http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=653>. Acesso em: 25 abr. 2014.

CAMPBELL, Patricia Shehan. *Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music.* In: BARRETT, Margaret (Org). *A Cultural Psychology of Music Education.* New York: Oxford University Press, p. 61-81,

CAREGNATO, Caroline. *Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino do ritmo?* Revista da ABEM. Londrina. v.19, n.25, p.76-88, Jan-jun 2011.

CLANDININ, Jean. Troubling Certainty: Narrative Possibility for Music Education. In: BARRETT, Margaret and STAUFFER, Sandra. *Narrative Enquiry in Music Education: Troubling and Certainty.* London: Springer, 2009. p. 201-209. Trad.: Sílvia Maria Zanette Guimarães. Versão técnica: Leda Maffioletti

CLANDININ, Jean. Troubling Certainty: Narrative Possibility for Music Education. In: BARRETT, Margaret and STAUFFER, Sandra. *Narrative Enquiry in Music Education: Troubling and Certainty.* London: Springer, 2009. p. 201-209

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY. *Pesquisa Narrativa: Experiência e história em pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995b.

ClAVATTA, Lucas. **Método:** *O Passo*. Disponível em: <<http://www.opasso.com.br/portugues/opasso.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de comunicação. In: *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ed. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 2005, p.1-28.

BONA, Melita. Carl Orff: Um compositor em cena. In: MATEIRO, T; ILARI, B.(Orgs.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba:IBPEX, 2011. P124-156.

DIAS, Cláudia Augusto. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Informação & Sociedade: Estudos, 2000 (periodicos.ufpb.br) Disponível em:<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/330/252>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

DORNELES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre:Mediação, 2012. P11-28.

FERRAROTTI, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: A. NÓVOA, & M. FINGER, *O Método (auto)biográfico e a Formação*. São Paulo: Paulus. p. 31-52.

FLACH, Gisele Andrea. *Tocar é muito melhor do que escutar! Aprendizagens musicais apartir de motivações oriundas do contexto cultural de alunos de piano*. Trabalho de conclusão (especialização). Porto Alegre. UFRGS. 2008. 69 f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15698/000689106.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 dez 2013.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) *Escola e sala de aula: mitos e ritos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59. Disponível em: <<http://www.escolaoficialudica.com.br/atuacoes/artigos/jogo%20vida%20e%20morte%20do%20brincar.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo (2010). *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. In: Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

- GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação Qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 2003. p. 12-24, p. 149-161.
- HENDRICK, Harry. A criança como Actor Social em Fontes Históricas. Problemas de Identificação e Interpretação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ed. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 2005. p. 29-54.
- JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, IlzaZenker Leme. *Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária*. Revista da ABEM. Londrina. v.19, n.26, p. 79-91, Jul-dez 2011.
- JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal: Edufrn, 2010. p. 59-79.
- KERCHNER, Jody L. *Music across the Senses: listening, learning, and making meaning*. New York: Osford University Press. 2014. p. 1-19.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Tradução Anna Maria Barros De Vicchi e Maria Sílvia Mourão Netto. 1. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- LARROSA, Jorge. Sobre a lição. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIMA, Sonia Albano e RÜGER, Alexandre C.L. **O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical**. In: *OPUS*. Revista Eletrônica da ANPPOM.v.13, n1, jan/jun, 2007.
- MAFFIOLETTI, L. RODRIGUES, J.H. **Cantigas de roda**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- MAFFIOLETTI, L. A. . A dimensão lúdica da música na infância. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Porto Alegre, RS : EDIPUCRS, 2008.
- MAFFIOLETTI, Leda. O que se aprende com a Música? In: ICLE, Gilberto (Org.). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. v. 2. p. 23-39.
- MARIANI, Silvana. A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI,

Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p.25-43.

MEYER, Dagmar E.; Paraíso, Marlucy A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2012.

MOMMENSOHN, M.; PETRELLA. Reflexões sobre Laban, *O mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006. p. 11-22.

MOSCA, Maristela de oliveira. *Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da Ludopoiese para uma educação musical humanescente*. 180f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós –Graduação em Educação da UFRN. Natal, 2009.

NANNI, Dionísia. *Dança-Educação: Pré-escola à universidade*. Rio de Janeiro: 5ª edição: Sprint, 2008.

NEVES, Renata M. S. “Dança é para todos”. In: Mommensohn, M.; Petrella, P. (Org.) *Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

PALHEIROS, Graça Boal; BOURSCHEIDT, Luis. A pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, T; ILARI,B.(Orgs.) *Pedagogias em Educação são Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 124-156.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11. set. 2004. p. 91-98.

PEDRINI, Juliana Rigon; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Aprendizagem musical: o que os alunos narram*. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 5, 2012, Porto Alegre. Anais do V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 1058-1064. CD-ROM.

PEDRINI, Juliana Rigon. *Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas das crianças*. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PETRELLA, Paulo; MOMMENSOHN, Maria. *Reflexões sobre Laban, O mestre do movimento*. São Paulo: Summus. 2006.

PEREIRA, Diniz (2007). *Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula*. In: Educação & Linguagem, vol.10, n. 15, 82-98, jan.-jun.

PERES, Aline Thomazelli; RIBEIRO, Deiva Mara Delfini Batista; MARTINS,

Joaquim Junior. **A Dança Escolar de 1ª a 4ª Série na Visão dos Professores de Educação Física nas Escolas Estaduais de Maringá.** Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 12, n. 1, p. 19-26, 1. sem. 2001. Disponível em: <<http://eduemajs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3760/2590>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

RESSEL, Lúcia Beatriz. et al. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa.** Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 779-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2013.

RODRIGUES, Márcia Cristina Pires. *Apreciação musical através do gesto corporal.* In: BEYER, E; KEBACH, P. **Pedagogia da música:** experiência da apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-50.

SANTIAGO, Patrícia Furst. **Dinâmicas corporais para a educação musical:** a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, p. 45-55, mar. 2008.

CHILLER, Wendy; MEINERS, Jeff. *Dance: Moving beyond steps to ideas.* In: WRIGHT, Susan. **Children, Meaning-Making and the Arts**, 2nd Edition. 2012.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCROEDER, Jorge Luiz. **As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música.** Revista da ABEM. Londrina. v. 19. n. 26. p.105-118. Jul-dez 2011.

SCHÜNEMANN, Haller; et. al. **Família e escola pública: contribuições familiares para o êxito escolar.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 44, n. 30, p. 62-87, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/download/556/469>> Acesso em: 12 mar. 2014.

SILVA, Sônia. O movimento que recria o mundo: um colóquio pedagógico-musical entre Laban e Koellreutter. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA (Org.). **Reflexões sobre Laban, O mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006. p. 211-222.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância.** Currículo sem Fronteiras [Periódico Online], vol. 6, n. 1, p. 25-40, jan. jun. 2006.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. **Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens.** Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/4_maneras_de_ouvir_musica.pdf> Acesso em: 16 abr. 2014.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. **O corpo em ação:** a experiência incorporada na prática musical. Revista da ABEM. Londrina. v.19. n.25. p. 131-140, Jan-jun 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A Educação e a fábrica de corpos:** a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano XXI, no 53, abril/2001.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristiane Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*./ Maurice Tardif. 13 ed – Petrópolis, RJ: Vozes.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas da Pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese (doutorado). Porto Alegre: UFRGS. 2003. 194 f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4287/000398978.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2014

_____. *Entre rádios, TVs, fitas, toca discos, walkmans: lembranças musicais de alunas da pedagogia*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Educação da UNISINOS, em 2005. São Leopoldo: UNIrevista - Vol. 1, nº 2, abril 2006.

_____. *Qual é a música? Corpos femininos e escolhas musicais*. Revista Educação Unisinos. São Leopoldo. V. 11, n. 2, p. 131-137. Maio/agosto 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5701>>. Acesso em: 15 jan.. 2014.

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n.2, 2006. p. 241-260.

YIN, Robert K.. Grassi, Daniel. *Estudo de caso : planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

Anexos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Pais,

Seu filho está sendo convidado para participar de uma pesquisa coordenada pela professora de Educação Musical Fernanda Anders, intitulada “Tocando flauta doce e dançando na aula de música: narrativas das crianças sobre a experiência do corpo na aprendizagem.” Esta pesquisa faz parte do curso de Mestrado realizada pela professora no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O objetivo da pesquisa é compreender como as crianças significam para si mesmas as atividades de movimentação corporal no processo de aprendizagem musical. A pesquisa consistirá na participação do aluno nas atividades propostas durante a aula de educação musical e após as atividades, um momento de entrevista, onde os alunos que desejarem participar da pesquisa, devidamente autorizados por seus responsáveis, contarão as experiências vivenciadas durante as atividades e sua opinião a respeito delas. Ao todo serão três entrevistas com a turma durante o período de aula e uma após o horário de aula em horário a combinar.

As entrevistas bem como parte das atividades da aula serão gravadas em áudio e vídeo e as informações obtidas nas entrevistas serão registradas para estudo da pesquisa. As respostas e opiniões dos alunos serão tratadas de maneira anônima e confidencial, não sendo divulgado o nome dos alunos participantes da pesquisa.

Cada aluno receberá duas vias deste termo, uma via deverá ser entregue à professora Fernanda. Neste documento consta os contatos da pesquisadora e sua orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação. Os alunos bem como seus responsáveis poderão desistir a qualquer momento da participação nesta pesquisa, retirando o termo de consentimento. A participação é voluntária.

Aceite dos responsáveis:

Eu, _____, CPF n° _____, declaro que concordo com a participação do aluno(a) _____ na pesquisa descrita nesta carta. Fui esclarecido(a) que o uso das informações será apenas para situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, etc), sendo que os dados não permitirão nenhum tipo de identificação minha ou de minha filha. Sua participação ou desistência não interferirá de forma prejudicial em nenhuma atividade da escola.

Assinatura do responsável: _____

Aceite da criança:

Eu, (aluno) _____, de acordo com meu responsável, aceito participar da pesquisa “Tocando flauta doce e dançando na aula de música: narrativas das crianças sobre a experiência do corpo na aprendizagem.” Sei que posso esclarecer minhas dúvidas com a pesquisadora e professora Fernanda Anders e desistir em qualquer momento caso quiser.

Assinatura do aluno: _____

Contatos:

Pesquisadora: Fernanda Anders

Contato: (51) 8168 7576

E-mail: fernanda@fernandaanders.com.br

Professora responsável: Dra. Leda Maffioletti

Contato: Faculdade de Educação da UFRGS - telefone: (51) 3308 3099

E-mail: leda.maffioletti@gmail.com

Desde já agradecemos,

Pesquisadora: Fernanda Anders
fernanda_anders@yahoo.com.br

Professora Orientadora: Leda Maffioletti
leda.maffioletti@gmail.com