

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Marília Oliveira Henriques

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ENSINO ENVOLVENDO MÚSICA E
MOVIMENTO EM DIFERENTES CONTEXTOS: UM ESTUDO OTOBIOGRÁFICO**

Porto Alegre
2023

Marília Oliveira Henriques

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ENSINO ENVOLVENDO MÚSICA E
MOVIMENTO EM DIFERENTES CONTEXTOS: UM ESTUDO OTOBIOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Música, apresentando ao Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Música.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Marília Raquel Albornoz Stein

Porto Alegre
2023

Marília Oliveira Henriques

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ENSINO ENVOLVENDO MÚSICA E
MOVIMENTO EM DIFERENTES CONTEXTOS: UM ESTUDO OTOBIOGRÁFICO**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Música e aprovado em sua forma final pelo Curso de Música obtendo conceito

Porto Alegre, 10 de abril de 2023.

Prof. Dr. Marcos Vinícius Araújo
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Marília Raquel Albornoz Stein
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Luciana Prass
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Luciana Marta Del-Ben
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Henriques, Marília Oliveira

O processo de construção de ensino envolvendo música e movimento em diferentes contextos: um estudo otobiográfico / Marília Oliveira Henriques. -- 2022. 50 f.

Orientador: Marília Raquel Albornoz Stein.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Licenciatura em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação Musical. 2. Música e Movimento. 3. Otobiografia. I. Stein, Marília Raquel Albornoz, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À professora Marília Raquel Albornoz Stein, por orientar, de forma sensível, a construção deste trabalho.

Às professoras e professores do Curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por todo o conhecimento compartilhado.

Aos colegas da área de educação musical, pelas trocas e reflexões.

À minha família, aos amigos e amigas, pelo apoio incondicional.

À vida, pela oportunidade de viver novas experiências e trilhar novos caminhos.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral compreender o processo de construção de ensino envolvendo música e movimento em diferentes contextos, a partir da análise da minha trajetória. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de uma abordagem otobiográfica e que fez uso de procedimentos metodológicos inspirados na etnografia, tais como diários de campo e descrição densa. Foram analisados quatro vídeos gravados no ano 2018 e que apresentam práticas de aulas envolvendo música e movimento para crianças em dois contextos: uma escola de balé de Porto Alegre/RS e uma escola municipal de ensino fundamental, em Canoas/RS. Após a decupagem do material e descrição densa de cada aula, foi realizada a análise desse material, permeada pelo sentido da escuta das vivências nele presentes. Essa escuta deu origem a duas categorias: “Entrando em sala de aula: planejamento e realização” e “Espaço para estar, espaço para criar”, as quais são discutidas no capítulo intitulado “Escuta das Vivências”. As categorias analisadas demonstram que o percurso que separa a primeira e última aula descritas pode ser entendido como um momento de transformação em que o desenvolvimento de habilidades na prática docente, sobretudo a flexibilidade, a criatividade e abertura para a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem, torna possível o ensino através da relação entre música e movimento na prática com os grupos pesquisados.

Palavras-chave: Educação Musical. Música e Movimento. Otobiografia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CORPO, MÚSICA E MOVIMENTO – REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 PERSPECTIVAS DA ETNOMUSCIOLOGIA E DA ANTROPOLOGIA	12
2.2 PROPOSTAS DIDÁTICAS	14
2.2.1 A Rítmica Dalcroze	15
3 METODOLOGIA	18
4 ESCUTANDO AS VIVÊNCIAS	22
4.1 ENTRANDO EM SALA DE AULA: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO	22
4.2 ESPAÇO PARA ESTAR, ESPAÇO PARA CRIAR	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36
APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS CENAS DE SALA DE AULA	38
AULA 1 - PRIMEIROS MOVIMENTOS	38
AULA 2 - “UM CÍRCULO DE PAZ”	41
AULA 3 - ESTRELINHAS NO ESPAÇO	44
AULA 4 - “NOSSO CORPO COMO SE FOSSE UM INSTRUMENTO”	47

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como ponto de partida a minha trajetória na música, com foco nas relações entre música e movimento e nos processos de ensino-aprendizagem que costuram diversos momentos desta caminhada.

Sou natural de Vacaria-RS e minhas primeiras vivências musicais foram na minha casa. Quando pequena, meu pai fazia aula de violão e, sempre que tocava, eu estava por perto (segurando os livrinhos de cifras, cantando junto, tocando um violão de brinquedo para acompanhar ou um pianinho da marca Hering). Foi por essa época, também, que assisti a uma apresentação de balé da minha vizinha e lembro do quão maravilhada fiquei (com o figurino, com o palco, com a música...).

Aos cinco anos de idade comecei a estudar no Colégio São José, onde havia uma escola de música. Ela ficava no térreo e as janelas davam para o pátio. Na hora do recreio, eu parava de janela em janela para ver os alunos tocando durante suas aulas e ficava imaginando como seria se eu estivesse ali. Assim, no ano seguinte, por meu interesse, fui matriculada nas aulas de piano e de balé (atividades nas quais sigo me desenvolvendo até hoje). Destaco aqui que manter essas atividades foi sempre prioridade para o meu pai, que fazia o possível para proporcioná-las, mesmo com um orçamento bem apertado (para isso, renunciando a muitas outras coisas).

Eu transitava com tranquilidade entre essas duas práticas, que ocupavam parte dos meus horários disponíveis. Inclusive, em tardes livres, era comum ir à escola para, junto com outra colega que também dançava, criar as coreografias para apresentarmos nos eventos culturais da escola, participar de oficinas de teatro ou dar uma passadinha na escola de música. Mais tarde, na adolescência, eu auxiliava as professoras em suas aulas, tanto na escola de música quanto na escola de balé. No entanto, a prática da dança era vista, pela diretora da escola de música, como algo que “roubava tempo dos estudos de piano”. Assim, na educação musical à qual tive acesso não era explorada (e nem, ao menos, incentivada) qualquer conexão entre essas duas práticas.

No entanto, no momento da escolha para o vestibular, embora houvesse algum desejo, aos dezesseis anos eu não tinha nenhuma de ideia de como as artes poderiam oferecer um caminho profissional. Optei pela graduação em Fonoaudiologia, uma área

diferente do restante da turma da escola e que, assim como as artes, também era pouco conhecida naquele contexto. Na época, me interessavam nesta graduação as disciplinas em linguística e voz profissional (que eu relacionava ao teatro), áreas que não aprofundei tanto durante a graduação, pois acabei me dedicando mais aos estudos na área de audição.

Foi durante a graduação em Fonoaudiologia na Universidade Federal de Santa Maria que, pela primeira vez, tive contato com pessoas que cursavam a faculdade de música. Passei a frequentar o curso como aluna especial na disciplina de História da Música. A partir daí, esse universo se abriu para mim. Conheci as habilitações em bacharelado e licenciatura, as áreas de estudo e vi que a formação de professores de música ia além daquela que eu conhecia, que envolvia os estudos de conservatório de música.

Segui minha formação em Fonoaudiologia em nível de graduação e pós-graduação e comecei a trabalhar na área, que é bastante ampla. Empregada, voltei a fazer aulas de dança e me formei em balé clássico, em um período em que me dediquei profundamente a esta arte. Neste momento, comecei a fazer mais conexões entre música e dança, pois eu participava ativamente da escolha do repertório e montagem das coreografias ao lado de uma professora que explorava diversos estilos, entre os quais especialmente o jazz e a dança contemporânea.

Em março de 2008, vim para Porto Alegre em função de ter passado em um concurso na área de Fonoaudiologia. Assumi o cargo de Fonoaudióloga em um hospital público, onde atuei por dez anos e me desenvolvi muito profissionalmente. Meses depois, por acaso, tomei conhecimento sobre o Curso de Música do IPA, que era noturno. Eu havia começado a fazer aulas de violão erudito (popular, já tocava um pouco) e percebia que eu não lembrava muitas coisas de teoria musical. Então, resolvi fazer o curso por lazer, pensando no estudo da música e que “tudo bem” fazer as disciplinas na área da educação também. E foi aí que surgiu a licenciatura em música na minha vida.

A convivência com colegas, com professoras que eu admirava, fez com que meu interesse em ser professora de música fosse cada vez maior e, em um dado momento, passei a vivenciar o curso com perspectivas profissionais. Alguns colegas pretendiam ingressar na UFRGS no ano seguinte (motivados pelo estudo de

instrumento) e, por incentivo deles e trocando muitas ideias, finalmente, eu consegui começar a reunir as ferramentas para ingressar no curso em uma universidade federal (conforme eu vislumbrava, timidamente, anos atrás). Ingressei no curso de extensão, fiz aulas particulares de piano e, no ano seguinte, fui aprovada na prova específica e no concurso vestibular.

No ano de 2014, através de um curso de extensão da UFRGS, tive a oportunidade de participar de uma oficina da Rítmica Dalcroze, ministrada pelo professor Iramar Rodrigues, atuante como professor no Instituto Jaques Dalcroze (IJD), em Genebra (Suíça). Incentivada pela professora de piano Catarina Domenici, que sempre abordava em suas aulas aspectos relacionados à corporeidade no estudo do instrumento, me inscrevi no curso e pude conhecer um pouco mais sobre essa pedagogia musical. Nessa ocasião, consegui unir minhas experiências de música e dança e, por isso, esse foi um momento muito importante da minha graduação. Anos depois, quando soube que tínhamos uma formação específica aqui na América Latina, me inscrevi para a seleção. Assim, a bagagem de estudos das disciplinas da graduação, incluindo a prática de piano, abriu portas para que eu fosse selecionada para realizar a certificação (*Diplomado em Rítmica Dalcroze*¹) no Chile.

Nos anos 2017-2018 estive em Santiago (Chile) para esta formação. Durante a imersão nos módulos do curso, me senti muito mobilizada, tanto pela oportunidade de estudar música através desta pedagogia, quando pela possibilidade de desenvolver práticas de ensino de música a partir dela.

Ainda durante o curso, em 2018, eu fui nomeada em um concurso para Professora de Música na Educação Básica. Era a oportunidade que eu precisava para ingressar de vez na área de educação musical, já que não havia mais muita conexão

¹ Os estudos profissionais em Rítmica Dalcroze comportam três níveis principais, que são o bacharelado, o master e o diploma superior, sendo este último o que habilita o profissional para formar estudantes profissionais e futuros formadores em Rítmica Dalcroze. Existe ainda a possibilidade de uma formação em nível de pós-graduação (ou certificado) com duração de dois anos e voltada para músicos, bailarinos e pedagogos que desejem desenvolver os princípios da rítmica na sua própria área de trabalho (DEL BIANCO, 2007). Esta última foi a formação da qual participei em Santiago do Chile durante os anos de 2017 e 2018. O curso foi organizado em quatro módulos intensivos, nos meses de janeiro e julho de cada ano. A Escuela Moderna de Música y Danza foi a instituição responsável pela disponibilização do curso na América Latina, em convênio com o Instituto Jaques-Dalcroze (IJD), responsável pelo corpo docente e pelos processos avaliativos para certificação dos alunos. Em 2019, a convite da direção do IJD, fui a Genebra para acompanhar as atividades de ensino da instituição, na programação da Semana de Portas Abertas.

entre a área profissional em que eu atuava e aquela à qual eu queria me dedicar. Eu estava ansiosa para colocar em prática tudo o que vinha aprendendo. Desde então, venho me dedicando exclusivamente à educação musical no ensino fundamental na rede pública e à continuidade da minha formação como professora. Atuo na educação básica, junto a vinte e seis turmas de primeiro a nono ano do ensino fundamental.

Neste trabalho, através de uma abordagem otobiográfica, cujo foco é a audição das vivências (Silas Monteiro, 2007, p. 471), me dedico a analisar este período de transição, onde começo a incorporar à minha prática as experiências com música e movimento, ao mesmo tempo em que começo a vivenciar intensamente o espaço da sala de aula.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender o processo de construção de ensino envolvendo música e movimento em diferentes contextos, a partir da análise da minha trajetória. Como objetivos específicos, pretendo:

- relatar e analisar experiências pessoais relacionadas à relação entre música e movimento na minha formação;
- relatar e analisar vivências como professora envolvendo práticas apoiadas na relação entre música e movimento;
- buscar elementos propulsores para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas pedagógicas em educação musical.

Quanto à sua relevância para a área de educação musical, este trabalho poderá ser fonte de pesquisa à medida em que se propõe a promover discussões sobre música e movimento e, à luz da literatura e da sistematização dos achados, elementos para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas pedagógicas em educação musical.

2 CORPO, MÚSICA E MOVIMENTO – REVISÃO DE LITERATURA

Para a contextualização deste trabalho, busquei aporte teórico em diferentes perspectivas sobre a relação entre música e movimento. Destaco algumas ideias, a seguir.

2.1 PERSPECTIVAS DA ETNOMUSCIOLOGIA E DA ANTROPOLOGIA

O antropólogo francês Marcel Mauss considera o corpo o primeiro e o mais natural instrumento do homem, seu primeiro objeto e meio técnico. Em seu texto, Mauss (1934), refere-se à *técnica* como um ato tradicional eficaz, considerando a tradição o elemento fundamental para a existência de uma técnica e de sua transmissão. Para o autor, as técnicas corporais são as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos. Cada sociedade tem hábitos que lhe são próprios. (MAUSS, 1934, p. 211-218).

John Blacking, etnomusicólogo do Reino Unido, estudou com um povo nativo da África do Sul, os Venda, e destaca, em sua etnografia, a importância do corpo na aprendizagem das músicas. Segundo Blacking (1982 apud BLACKING, 1990, p. 34),

Entre os venda as habilidades na música e na dança seriam tão inextricavelmente ligadas que, por exemplo, se um homem venda disser “Eu posso tocar tshikona”, quer dizer que também pode dançá-la, e se uma garota disser “Eu danço tshigombela”, ela também pode cantar e tocar os tambores. (BLACKING, 1982 apud BLACKING, 1990, p. 34).

Esta mesma relação entre música e dança é observada no Brasil, na cultura indígena Mbyá-Guarani. A etnomusicóloga Marília Stein aborda em sua tese de doutorado as performances musicais e lúdicas que envolviam cotidianamente as crianças Mbyá (STEIN, 2009) em comunidades da Grande Porto Alegre, em especial na tekoá Nhundy/aldeia da Estiva, em Viamão. A pesquisadora relata que:

Quando as kyingüé (crianças) estão cantando, as vemos também dançar. Meninos e meninas de várias idades movem seus corpos de maneiras diferentes, marcando o pulso das canções com os pés, o

corpo ereto e leve, joelhos levemente flexionados, as meninas geralmente se dando as mãos. (STEIN, 2013, p. 42).

Em sua etnografia, a autora destaca o investimento social e intenso dos Mbyá-Guarani na produção de sons e movimentos e na compreensão e expressão sonora do mundo. Segundo Stein,

A constituição das kyingüé Mbyá através de sons, músicas e tratamentos corporais relacionados à dimensão sônica é reflexo do alto grau de valorização destas na vida cotidiana dos Mbyá. Por sua pureza, inocência e visão premonitória, os Mbyá conferem às crianças um espaço de protagonismo social, considerando indispensáveis suas sonoridades agudas, claras e vibrantes na performatização das relações entre humanos e extra-humanos. (STEIN, 2013, p. 57).

Também no Brasil, a etnomusicóloga Luciana Prass, em sua dissertação de mestrado, busca desvelar a etnopedagogia de ensino e aprendizagem musical dos integrantes da bateria de uma escola de samba de Porto Alegre/RS, a Bambas da Orgia. A autora refere que a corporalidade, juntamente com a imitação e a improvisação, são procedimentos básicos geradores de saberes musicais neste contexto, entre os “bambas”. A partir dos exemplos descritos em sua etnografia, Prass relata que:

Pode-se perceber o quanto o ensino e a aprendizagem ocorrem praticamente sem a intervenção de palavras ou de frases sobre o quê fazer e como. A educação musical dos bambas ocorre basicamente através de sons realizados com os instrumentos ou com a voz, em forma de onomatopéias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais. Ensina-se e aprende-se música *musicando*. (PRASS, 1998, p. 154-155).

Após este breve panorama sobre estudos da etnomusicologia e da antropologia que destacam a importância do corpo para a aprendizagem musical, apresento propostas didáticas desenvolvidas a partir desta mesma concepção.

2.2 PROPOSTAS DIDÁTICAS

Émile Jaques-Dalcroze (Suíça, 1865-1950) propôs um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento e na habilidade de escuta (FONTERRADA, 2008). Inspirado pela relação fundamental música-movimento, o pedagogo propõe o uso do corpo como “instrumento musical”. “Tendo por base a audição, inclui a representação corporal correspondente de todo e qualquer acontecimento sonoro, refinando o gesto e tornando-o preciso, flexível, expressivo”. (MARTINS apud GRAMANI, 2008, p. 11).

Na proposta pedagógica de Carl Orff (Alemanha, 1895-1982), a prática de movimentos, as atividades rítmicas e o aprendizado da melodia acontecem de maneira simultânea: o movimento ou o gesto pode ser traduzido em ritmo ou som e, de modo inverso, um som ou ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança (BONA, 2012). “Incorporou ao seu trabalho didático a exploração tímbrica e percussiva do corpo, o ritmo da linguagem com as suas sutilezas de inflexão aliado à poderosa carga rítmica extraída de material folclórico” (MARTINS apud GRAMANI, 2008, p. 11).

Na abordagem de Edgar Willems (Bélgica, 1890-1978), a essência do ritmo reside no movimento e a sua origem está na imaginação motora. Elabora a teoria dos três níveis de percepção musical: o sensorial, o afetivo e o mental. (MARTINS apud GRAMANI, 2008, p. 11).

No Brasil, Ribeiro e Coelho (2011) publicaram um texto que resgata a história de José Eduardo Gramani e sua proposta de educação rítmica, uma de suas importantes contribuições no âmbito da literatura de aprendizagem rítmica e leitura musical, com difusão ampla e permanente em várias instituições brasileiras de ensino. O prefácio do livro *Rítmica Viva: a consciência musical do ritmo* (GRAMANI, 2008) foi escrito por Maria Amália Martins, sua professora, que desenvolvia um trabalho fundamentado na metodologia de Émile Jacques-Dalcroze. Após fazer referência às contribuições das pedagogias de Dalcroze, Willems e Orff para o campo da rítmica moderna e contemporânea, Martins apresenta a proposta de Gramani, que consiste em:

Ampliar o universo rítmico do aluno por meio da independência de movimentos gerada por uma concepção interna de vários planos rítmicos superpostos e inter-relacionados sem estabelecer dependência métrica, devendo cada plano conservar suas características qualitativas e impulsos próprios. (GRAMANI, 2008, p. 11).

Ainda no Brasil, o método O Passo, de Lucas Ciavatta, tem no corpo, na representação, no grupo e na cultura seus pilares. De acordo com Ciavatta *et al.* (2016, p. 211.), neste método “o corpo passa a ser visto não apenas como algo que acompanha de longe os processos cognitivos realizados pela mente, mas principalmente como uma unidade autônoma de construção do conhecimento”.

Dentre as propostas didáticas que envolvem música e movimento mencionadas nesta seção, a pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze merece especial atenção, por estar relacionada diretamente à minha experiência e aos processos que serão abordados neste trabalho. Sendo assim, a seguir, exponho princípios importantes referentes a esta metodologia.

2.2.1 A Rítmica Dalcroze

Silvana Mariani (2012), ao expor as ideias da pedagogia de Jaques-Dalcroze, comenta que a mesma parte do princípio de que as primeiras experiências musicais são de ordem motora e que os movimentos naturais das crianças expressam os elementos da música, sendo um meio para vivenciar sua dimensão temporal. Enfatiza ainda que há, nesses movimentos, uma importante participação da mente e que uma escuta ativa pode gerar uma consciência rítmica.

De acordo com Sílvia Del Bianco e Iramar Rodrigues,

a Rítmica Jaques-Dalcroze relaciona movimento corporal e movimento musical, e assim permite o desenvolvimento global da pessoa e de suas faculdades artísticas. Música e movimento se cristalizam no uso do espaço. A percepção do tempo e da energia requerida em cada gesto permite a criação simultânea de imagens auditivas, motoras e espaciais, visualizando assim as noções trabalhadas. Seu objetivo essencial é treinar o ouvido musical através do movimento de todo o corpo, desenvolvendo a audição interna e a expressão pessoal do aluno. A consciência corporal e a estimulação das habilidades motoras globais são parte central do trabalho do professor de rítmica, que utilizará a

improvisação instrumental (principalmente no piano) na maioria dos exercícios para promover o aprendizado. O percurso pedagógico que ele propõe leva o aluno a descobrir os elementos da música, a senti-los e apropriar-se deles antes de intelectualizá-los. É um método interativo, em que as aulas são grupais e o grupo permite trabalhar a capacidade de adaptação, imitação, reação, concentração, integração e socialização.² (DEL BIANCO; RODRIGUES, 2013, p. 71, tradução nossa).

Segundo Del Bianco (2007), as principais disciplinas que compõem a formação em Rítmica Dalcroze são a rítmica, o solfejo e a improvisação. A autora descreve, nesta publicação, as partes que compõem uma aula de rítmica. Segundo a professora, o início da aula envolve o condicionamento para a atividade corporal, quando serão propostos exercícios de aquecimento em relação ao próprio corpo, ao espaço e ao grupo. A segunda parte consiste em trabalhar o tema musical em suas diferentes facetas e, para isso, serão selecionados exercícios de repetição (por desenvolverem automatismos úteis), os de reação (que trabalham a capacidade de adaptação) e os de improvisação musical e corporal (que estimulam a construção do próprio vocabulário musical e corporal). Por fim, na terceira parte da aula, devem ser realizados exercícios que desenvolvam a criatividade (jogos, danças tradicionais, composições espontâneas, esboços coreográficos e análises de obras) e possibilitem aos alunos aplicar as noções trabalhadas nas etapas anteriores. Del Bianco destaca ainda que o professor deve mostrar os exercícios corporalmente e, através da improvisação ao piano, aportar a música necessária para diferentes propostas.

Jussara Fernandino (2008), em sua tese de doutorado, que aborda o tema Música e Cena, descreve as modalidades sobre as quais estão estruturadas a pedagogia Dalcroze, sendo elas a rítmica (desenvolvimento do sentido métrico e

² *La rítmica Jaques-Dalcroze es un método de educación musical que relaciona el movimiento corporal y el movimiento musical, y así permite el desarrollo global de la persona y de sus facultades artísticas. Música y movimiento se cristalizan en la utilización del espacio. La percepción del tiempo y la energía necesaria en cada gesto permite crear simultáneamente imágenes auditivas, motrices y espaciales visualizando así las nociones trabajadas. Su objetivo esencial es entrenar el oído musical a través del movimiento de todo el cuerpo desarrollando la audición interior y la expresión personal del alumno. La consciencia del cuerpo y la estimulación de la motricidad global son parte central del trabajo del maestro de rítmica, que utilizará la improvisación instrumental (particularmente en el piano) en la mayor parte de los ejercicios para favorecer el aprendizaje. El camino pedagógico que propone lleva al alumno a descubrir los elementos de la música, a sentirlos y apropiárselos antes de intelectualizarlos. Es un método interactivo, en el que las lecciones son grupales y el grupo permite trabajar la capacidad de adaptación, de imitación, de reacción, de concentración, de integración y de socialización. (DEL BIANCO; RODRIGUES, 2013, p. 71).*

rítmico), o solfejo (desenvolvimento das faculdades auditivas e do senso tonal), a improvisação ao piano (combinação das noções adquiridas na Rítmica e no Solfejo e sua exteriorização musical por meio do sentido tátil-motor) e a plástica animada: estudo detalhado dos matizes do movimento corporal em relação aos movimentos sonoros.

Michelle Mantovani (2009) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar a importância do movimento corporal na educação musical em contextos escolares, na cidade de São Paulo, partindo da teoria elaborada pelo educador musical suíço Émile Jaques-Dalcroze. O objetivo principal foi detectar como os conhecimentos desenvolvidos pelo educador suíço foram ou ainda são difundidos entre educadores musicais na atualidade, com a intenção de observar qual a importância dada por eles ao movimento corporal na educação musical. A autora observou que há diferentes caminhos para a educação musical, os quais conferem maior ou menor importância ao corpo e ao movimento corporal.

A literatura revisada foi importante para a compreensão da relação entre música e movimento sob diferentes perspectivas. A seguir, apresento as considerações sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA

O primeiro passo para a construção deste trabalho foi a elaboração de uma autobiografia, proposta pela professora Marília Stein na disciplina de Pesquisa em Educação Musical. A partir da leitura do texto produzido, surgiram reflexões e temas que me conduziram à questão de pesquisa, sugerindo que lançar um olhar sobre a minha trajetória na música e na educação musical poderia trazer elementos relevantes para este trabalho de conclusão.

Segundo Maria da Conceição Passegi e Elizeu de Souza,

o princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. A dimensão heurística e autopoietica dessa reflexão permitiria transformar saberes implícitos em conhecimentos. E no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente. (PASSEGI; SOUZA, 2017, p. 14).

Assim sendo, para responder à questão de pesquisa foi realizada uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de uma abordagem otobiográfica e que fez uso de procedimentos metodológicos inspirados na etnografia, tais como diários de campo e descrição densa. Segundo Mirian Goldenberg,

a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa em ciências sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a descrição densa dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica. (GOLDENBERG, 2004, p. 50).

Monteiro (2007), ao explicitar o sentido de otobiografia como abordagem teórica, refere que o que está em foco nesta investigação é a audição das vivências. Em seu trabalho de doutorado, o autor teve como objetivo escutar as vivências de professores em formação por meio dos seus escritos. Apoiado neste conceito

metodológico, construído a partir das ideias de Jacques Derrida (1984), refere que, pela investigação otobiográfica, importa dar outro sentido ao biográfico e sua assinatura – o autobiográfico. Monteiro afirma que “Derrida nos ajuda a pensar a estreita vinculação entre as vivências e a produção textual, amparado pela leitura que faz de Nietzsche. Entende que só artificialmente podemos separar um texto da vida de seu autor” (2007, p. 471).

O passo seguinte foi selecionar o material a partir do qual foram realizadas as descrições. Foram selecionados quatro vídeos gravados no ano 2018 e que apresentam práticas de aulas envolvendo música e movimento para crianças em dois contextos: uma escola de balé de Porto Alegre e uma escola municipal de ensino fundamental, em Canoas. O motivo para a seleção destes vídeos diz respeito ao momento e ao propósito em que foram feitos os registros, pois são aulas que fizeram parte do processo de formação em Rítmica Dalcroze e que coincidem com o momento em que começo a atuar como professora na educação básica.

A primeira aula ocorreu em 09/04/2018, em uma escola de balé de Porto Alegre, onde eu também era aluna. A escola fica localizada na Zona Norte, Alegre e atende mediante pagamento de mensalidade. Apesar de ser uma escola particular, recebe muitas alunas de bairros populares e é engajada em projetos sociais mantidos pela prefeitura de Porto Alegre. Algumas bailarinas recebem bolsa para dar continuidade a seus estudos na escola, depois de passarem pelo projeto. Desde que iniciei a minha formação em Rítmica Dalcroze, havia interesse da professora da escola em que eu pudesse compartilhar algo com as alunas, com base em conversas prévias que tivemos sobre música e dança. Assim, quando cheguei na etapa do curso na qual deveria desenvolver práticas que explorassem a relação entre música e movimento na minha atuação com professora, ofereci estas aulas à escola. Foram convidadas as alunas da turma do balé infantil e a aula foi realizada após o horário da sua prática na escola. Foi solicitada, aos responsáveis pelas alunas, a autorização prévia para sua participação, bem como para o registro em vídeo.

As demais aulas foram gravadas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Canoas, onde sou professora, entre os dias 08 e 15/06/2018. A instituição fica localizada em um bairro com fácil acesso, ruas asfaltadas e boa infraestrutura. A comunidade escolar é formada, em grande parte, por famílias que

aparentam ter acesso aos recursos básicos de moradia, emprego, alimentação e saúde, mas inclui famílias em situação de maior vulnerabilidade econômica. As aulas foram realizadas fora da minha carga horária de sala de aula, oferecidas como atividades extra para estudantes de primeiro, segundo e quinto ano. As professoras titulares das turmas me encaminharam pequenos grupos, de acordo com o interesse das crianças em participar. As práticas foram previamente acordadas com a direção da escola. De todas as crianças que participaram da gravação, o termo de uso de imagem para fins pedagógicos havia sido assinado pelos responsáveis no momento de sua matrícula na escola.

Para a análise das aulas, foi realizada uma decupagem do material audiovisual, na qual foram apontados os momentos importantes de cada vídeo, tanto para estabelecer a cronologia das aulas, quanto para pontuar os acontecimentos. Cada uma das aulas recebeu uma codificação, através da qual serão referenciadas no trabalho: *HENRIQUES,AULA1,24/04/2018*; *HENRIQUES,AULA2,07/06/2018*; *HENRIQUES,AULA3,08/06/2018* e *HENRIQUES,AULA4,15/06/2018*.

A partir deste mapeamento preliminar, foi realizada uma textualização dos encontros. Busquei fazer essa escrita com base nos procedimentos de textualização da antropologia, isto é, na técnica etnográfica da descrição densa.

Conforme Clifford Geertz, a descrição etnográfica “é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.” (GEERTZ, 1989, p. 15). Ela destaca, através de uma perspectiva interpretativa e ao mesmo tempo minuciosa do observado, a especificidade e a circunstancialidade do ocorrido (GEERTZ, 1989, p. 16-17).

Carmem Lúcia de Mattos (2011), em seu trabalho dedicado à abordagem etnográfica na investigação, refere que:

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural. Esses conjuntos de significantes

nos apresentam como estruturas inter-relacionadas, em múltiplos níveis (OGBU, 1981) de interpretação. (MATTOS, 2011, p. 54).

Por fim, foi realizada a leitura dos escritos da descrição densa e a análise desse material, permeada pelo sentido da escuta das vivências nele presentes. Valéria Marques e Cecília Satriano (2017) propõem, para a organização e análise dos dados, a categorização pautada na repetição/frequência, relevância, intensidade ou estranheza. Desta forma, a análise das narrativas deu origem às categorias que compõem os capítulos seguintes deste trabalho.

4 ESCUTANDO AS VIVÊNCIAS

Após a leitura/escuta das descrições densas dessas quatro aulas e atentando ao sentido das vivências relatadas, surgiram duas categorias principais, destacadas por sua centralidade e repetição em uma cena e presença em diferentes aulas, as quais discutirei neste capítulo: “Entrando em sala de aula: planejamento e realização” e “Espaço para estar, espaço para criar”, sobre as quais discorro a seguir.

4.1 ENTRANDO EM SALA DE AULA: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO

As questões referentes ao planejamento e sua realização atravessam, de forma importante, as quatro narrativas. Da preocupação em seguir o meu planejamento à risca, em um primeiro momento, até a execução de uma aula que, apesar do plano prévio, se desenrola de acordo com as contribuições dos alunos, há um percurso importante de aprendizado ao longo das práticas.

A primeira aula foi realizada na escola de dança no dia 24/04/2018. Participaram deste momento duas alunas com idade de oito e nove anos, frustrando um pouco minha expectativa de contar com pelo menos seis alunas. Estava chovendo neste dia, motivo pelo qual algumas meninas não compareceram. A prática tem pouco mais de dezenove minutos de duração, reparo que a sala de aula é bastante ampla, com piso de madeira. Por se tratar de uma sala própria para dança, não tem objetos dispostos no espaço, um ponto importante para favorecer atividades que envolvem deslocamento. O teclado está posicionado sobre cavaletes, no espaço delimitado para a atividade (metade da sala).

Antes de iniciar a aula, confiro se a câmera está ligada para a gravação. Observo, no vídeo, minha expressão, que é aparentemente tranquila. Mas ao perceber a tensão na minha voz, recordo que na verdade estava bastante apreensiva por estar realizando uma tarefa avaliativa e sendo observada pela minha professora de dança e por outras alunas da escola, que aguardavam com expectativa a “professora que estava estudando no Chile”. Há ruído de fundo, com vozes masculinas da televisão e de pessoas conversando na sala de espera. Enquanto isso, as meninas me aguardam com expressão que sugere curiosidade.

Elas estão lado a lado, colocadas na “primeira posição” do balé (isto é, com as pernas estendidas, os calcanhares unidos e as pontas dos pés rotadas para fora), com os braços na cintura. Vestem a roupa de aula (uma malha cor-de-rosa, saia curta e sapatilhas flexíveis). Já eu, visto uma calça larga e estou descalça, como geralmente

nos colocávamos nas aulas de Rítmica, buscando contato dos pés diretamente com o solo e liberdade de movimento. Ao visualizar a minha vestimenta mais despojada diante de um contexto em que as crianças estão uniformizadas, fico pensando como isso soava, naquele momento, para as meninas do vídeo e acompanhantes na sala, tendo em vista que me encontrava fora do padrão de vestimenta utilizado nas atividades da escola.

Dou início à aula e me coloco à frente delas. Proponho movimentos para um aquecimento corporal. Começamos movimentando os punhos e as mãos em movimentos circulares, em seguida movimentando o pescoço, soltando os pés e tornozelos, em seguida movimentando o quadril em movimentos circulares. Soltamos o corpo à frente e balançamos os braços para um lado e outro. Há uma intenção, de minha parte, de deixar o corpo mais livre, isto é, sem a preparação para uma técnica corporal específica da aula de balé. No entanto, minha postura tende a um alinhamento postural mais voltado para a dança, neste momento (colocação alinhada dos ombros, queixo elevado, quadril levemente retificado). As meninas realizam os movimentos solicitados de maneira tímida (HENRIQUES, AULA 1,249/04/2018).

Recordo que, ao concluir a primeira aula, na escola de dança, com duas meninas, não fiquei satisfeita com o resultado alcançado. No entanto, não sabia com clareza quais eram os pontos que tornavam a aula distante das experiências com as classes de Rítmica Dalcroze que eu havia vivenciado como aluna (que foram muito prazerosas) desta, que aos meus olhos parecia um tanto “protocolar”.

Diferente de outras situações em que estive em sala de aula, em que conseguia uma certa fluência na organização das atividades e pensar em estratégias adequadas à faixa etária das crianças, nesta situação, me sentia distante das alunas e pouco eficiente na tarefa de transmitir-lhes o que desejava, conforme a cena:

A seguir, começo a explicar a etapa seguinte. A menina mais alta me olha com atenção e sua postura é de prontidão; já a menor, sorri e parece aguardar com curiosidade. Percebo que ela me acompanha com os olhos em todos os meus deslocamentos. Então, digo que vou colocar uma música e que caminharemos pela sala livremente. Reforço que não precisamos utilizar passos de balé e que vamos andar “normalmente”, como fazemos no dia-a-dia (isto é, colocando todo o pé no chão). Coloco a música gravada (tocada ao piano, um allegro, em compasso 4/4). As meninas caminham utilizando parcialmente o espaço, uma seguindo a outra, enquanto procuro ocupar todo o espaço. Enquanto caminho seguindo a pulsação e tentando propor um modelo, verifico que elas não conseguem entrar em sincronia comigo. Questiono se foi fácil ou difícil caminhar com a música e elas respondem que acharam fácil. Olhando o vídeo da perspectiva de agora, logo observo que não fica claro para as meninas o que é esperado que realizem e o sentido desta caminhada, que é a busca da sincronia com a música e com a colega. Acredito que, no momento, essa

percepção não era clara para mim, pois passo à atividade seguinte sem consolidar esta primeira etapa (HENRIQUES, AULA 1, 24/04/2018).

Hoje, ao ler os relatos desta aula, posso ver que os exercícios selecionados não oferecem elementos familiares para as alunas. Podem ser considerados, em sua intenção, exercícios de aquecimento, repetição, reação e improvisação corporal característicos de uma aula dalcroziana (DEL BIANCO, 2007). No entanto, por serem descontextualizados do universo das meninas (principalmente no sentido de improvisar) e desprovidos de recursos lúdicos, não parecem facilitar a compreensão do elemento musical (pulsação) trabalhado na aula.

Olhando suas expressões, vejo que não compreendem o que estou explicando, mas que conseguem perceber e buscam realizar seus movimentos em sincronia com a música. Proponho, então, a substituição dos movimentos de palmas e pés por outros, propostos por elas. Dou alguns exemplos, que elas procuram reproduzir. Percebo que as meninas estão tímidas (possivelmente, tanto por propor que criem seus próprios movimentos quanto pela presença da câmera e de pessoas observando) (HENRIQUES, AULA 1, 24/04/2018).

Tomando por base a definição de planejamento proposta por José Cerchi Fusari, segundo a qual o planejamento de ensino envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do trabalho pedagógico, destacando a permanente interação entre os educadores e os próprios educandos (FUSARI, 1989, p. 10 apud FUSARI, 1990, p.46), percebo que há uma grande preocupação em seguir o planejamento à risca e que isso impede uma real percepção dos acontecimentos da aula, a avaliação das atividades no momento de sua realização e a tomada de decisões que pudessem favorecer a compreensão das alunas. Poderia observar, ainda, que a falta de flexibilidade diante do roteiro da aula entra em conflito com o que espero das meninas, que é o desprendimento para criar.

O *feedback* que recebi do orientador do curso, na época, apontava para alguns destes aspectos, acrescentando o fato de que eu não me colocava junto às meninas durante a aula e, sobre isso, procurei modificar minha conduta nas aulas seguintes.

A segunda aula desta sequência de vídeos foi gravada na escola de ensino fundamental onde trabalho, no município de Canoas, em 07/06/2018. Trata-se de uma aula extra, para a qual um grupo de seis crianças selecionado pela professora titular da turma de segundo ano, foi encaminhado para participar. Não havendo uma sala apropriada na escola (com espaço disponível para movimentar-se com mais liberdade), precisei contar com a sala de aula de uma das turmas enquanto os alunos estavam na aula de educação física. Isso envolveu preparar o espaço (afastar mesas e cadeiras), dar a aula e retornar a sala à sua configuração normal antes dos alunos retornarem. Nos primeiros momentos do vídeo, apareço sozinha na sala já preparada, ligando a câmera (eu havia deixado duas câmeras em locais diferentes para garantir a gravação). Assim, quando o vídeo inicia, estou posicionando a câmera dois e em seguida, após conferir o ajuste, saio da sala para buscar os estudantes. O relógio marca 16:25h. A câmera registra o som dos alunos alegres, se aproximando da sala entre gargalhadas e brincadeiras.

Ao abrir a porta, solicito que os alunos entrem e façam um círculo. A primeira reação, ao encontrar a sala vazia, é correr pelo espaço e pular. Sem muita demora, encontram uma das câmeras e se aproximam, com curiosidade. Reforço o pedido para que façam o círculo e Felipe (nome fictício, como todos os que serão citados), imediatamente senta-se no chão em posição de meditação e complementa: “um círculo de paz”. Assim, as demais crianças sentam-se e imitam o colega. Laura diz que não quer sentar-se, pois está frio. Digo que podem fazer o círculo em pé. Neste momento, as crianças se levantam e correm novamente em direção à câmera, fazendo poses e “caretas” para o vídeo. Peço que prestem atenção e explico o que vamos fazer. (HENRIQUES, AULA 02, 07/06/2018)

A escuta da segunda aula, realizada na escola de ensino fundamental, me remete a um lugar de maior clareza em relação ao seu roteiro e, sobretudo, de mais consciência em relação aos acontecimentos. Praticamente dois meses separam esta aula da anterior e tenho a impressão de que este tempo (além de uma boa revisão sobre as propostas da Rítmica) me ajudou no amadurecimento para propor uma nova prática. A aula apresenta elementos lúdicos e exploração de materiais auxiliares que, de acordo com Del Bianco e Rodrigues, funcionam para o aluno como “intermediário entre as noções aprendidas e sua própria capacidade de expressão, estimulando sua criatividade e incitando-o a descobrir linguagem artística própria (gestual e musical)” (2013, p. 72).

Um diferencial desta aula em relação às demais, é que a turma propõe uma ideia a partir do material que estamos explorando, naquele momento. Ao utilizar os bambolês, duas alunas solicitam a brincadeira de “coelho sai da toca”, em que os “coelhos”, ao sinal, devem correr para outra “toca”.

No próximo momento da aula, entrego bambolês às crianças. Deixo que explorem livremente o material, conforme sua curiosidade e pergunto quais as formas que conhecem de utilizar este material. Elas demonstram com movimento na cintura, nos pés, no pescoço e propõem uma atividade chamada “Coelho sai da toca”. Tento inserir esta atividade na programação da aula adaptando os comandos verbais para comandos musicais (quando escutam o intervalo melódico, devem subir o bambolê até a cintura e quando escutam acordes, devem trocar de “toca”, como propõe a brincadeira). Após desenvolver a proposta das crianças, retorno à minha programação da aula, que envolvia experimentar, com o bambolê, diferentes movimentos e sensações com a música (HENRIQUES, AULA 2, 07/06/2018).

Aqui, pela primeira vez nas cenas descritas até aqui, visualizo um momento de maior flexibilidade neste processo, quando adapto a atividade sugerida ao objetivo da aula.

O vídeo, gravado em 08/06/2018, inicia com seis crianças explorando o espaço da sala, girando e se arrastando pelo chão. Uma delas olha com desconfiança e pergunta se tem câmera ali. Conto a elas o que vamos fazer: pego na mão a escaleta e Daniela abre a boca e faz uma expressão de surpresa e exclama: “ohhhhhhhh”. Enquanto faço as combinações para a aula, Melissa pergunta se a escaleta funciona. As crianças parecem estar ansiosas para conhecer o instrumento e mostro a elas. Atentas ao ambiente, perguntam sobre vários elementos ali presentes: se essa também é uma sala de aula, se é uma caixa de som que está em cima da mesa e vou respondendo suas dúvidas.

Na primeira atividade, digo que vou tocar uma música e que vão sair dançando ou caminhando pela sala, conforme a música sugerir. Digo que estamos caminhando pela floresta e quando ouvirmos a sequência sol-fá-mi-ré-dó, é a “hora de voltar” para o círculo. Elas caminham pela sala enquanto improviso na escaleta uma melodia em compasso quaternário. Enquanto toco, me desloco pela sala dançando e marcando com os passos o pulso da melodia. Daniela olha e passa a caminhar marcando os passos, como se estivesse marchando, acompanhando, como eu, a pulsação da música. Os colegas seguem o seu modelo e começam a marchar, a turma entra em sincronia entre si e com a música. Observo que o movimento de marchar parece ter relação não apenas com a pulsação da melodia, mas com a articulação das notas na escaleta, que soam stacatto (HENRIQUES, AULA 3, 08/06/2018).

Ao realizar a escuta da aula três, percebo que demonstro mais tranquilidade ao conduzir as práticas. Acredito que um dos motivos seja as experiências anteriores, que já me ajudam a antecipar algumas decisões e, sobretudo, ser mais específica em relação ao que espero das crianças em cada momento, além de contar com a colaboração dos estudantes na maior parte do tempo. Jorge Larossa, em seu texto Notas sobre a experiência e o saber de experiência, afirma que “a experiência é o que

nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). A sala de aula é um ambiente rico em interações e acontecimentos. Neste sentido, a vivência do dia-a-dia da docência durante os quase dois meses que separam a primeira aula analisada das demais pode ser um fator importante a ser considerado neste processo.

Outro ponto, ainda em relação aos procedimentos de aula, diz respeito ao meu vínculo com os alunos. Claramente, a aula tem mais fluência e flexibilidade nas situações em que as crianças já me conhecem, e eu a elas. A aula na escola de dança é um contexto consideravelmente mais “artificial”, pois estou ali para um momento único em um espaço onde tenho familiaridade como aluna, estando pela primeira vez na condução de uma prática como docente. As meninas me conhecem pela convivência nos espaços da escola, mas não temos um vínculo suficiente que favoreça uma maior descontração. Não penso que elas se sentiriam à vontade para sugerir jogos ou brincadeiras, caso tivesse sido aberta essa possibilidade. Ao contrário dos alunos da escola, que se permitem fazer solicitações à professora, aparentemente mais familiarizados comigo e com a aula.

Sobretudo, para além da fluidez da aula, a abertura no planejamento, a melhor adequação da proposta e o vínculo com os alunos impacta diretamente no seu aprendizado, sendo visível seu desenvolvimento ao longo da aula.

O quarto vídeo desta sequência apresenta uma aula com uma diferença importante em relação às demais, pois a música selecionada para a atividade foi proposta pelo professor orientador do curso de Rítmica Dalcroze. Pensar a aula a partir de uma música preestabelecida por outra pessoa me parecia muito mais difícil do que selecionar, eu mesma, o repertório de acordo com as atividades e minhas experiências. A música sugerida foi Humoresque nº 7, do compositor romântico checo Antonin Dvořák. Participaram da aula quatro alunos (dois meninos e duas meninas) que foram voluntários quando fiz o convite. As idades eram entre 10 e 11 anos. A aula foi gravada na escola de ensino fundamental e, da mesma forma que nos vídeos anteriores, foi necessário utilizar a sala no horário em que a turma estava na aula de educação física, com a preparação do espaço antes de iniciar as atividades. A sala de aula está decorada com bandeirinhas verde e amarelas, para a Copa do Mundo. Ao estudar a música para a aula, pensei em explorar a forma e o fraseio da obra (rondó) através da plástica animada, que é o estudo detalhado dos matizes do movimento corporal em relação aos movimentos sonoros (FERNANDINO, 2008). Ao optar por esta proposta, tinha muitas dúvidas se teria sucesso com essa, pois era algo distante dos alunos, tanto em termos de repertório quando de prática, em si. No entanto, após as experiências das gravações anteriores, somadas à prática intensa como professora (agora eu dava aula para treze turmas), eu me sentia mais confiante. Início a aula ligando a câmera dois e as crianças estão rindo, de frente para a câmera

1, fazendo uma coreografia que eles chamam de “dança da galinha”. Convido para nos sentarmos em roda, no chão, e digo que vou explicar o que vamos fazer na aula de hoje. Digo que vou colocar uma música e vamos ouvir primeiro, para conhecer. Peço que fechem os olhos. Sem querer, coloco no telefone a música “Amanhã Colorido”, da banda Cidadão Quem (que estava trabalhando na turma anterior) e Tiago fica animado. “Essa tem uma boa batida”, e bate palmas junto com a música. Ajusto a faixa correta e coloco para tocar. Os quatro alunos fecham os olhos e parecem estar concentrados na escuta. Após, peço que abram os olhos e pergunto a eles suas impressões (o que ouviram, se imaginaram algo...). Tiago prontamente começa a expor suas ideias. Diz que imaginou que “estavam tocando num palco, mas não um palco aberto. Um palco fechado, porque “dava para ver que o som refletia” (HENRIQUES, AULA4, 15/06/2018).

Para mim, a aula quatro apresenta a culminância desse processo, em que a flexibilização do planejamento e a participação ativa dos alunos contribui para que os objetivos de aprendizagem da aula sejam alcançados. Anders (2014, p.32), partindo da sua prática com atividades envolvendo dança na educação musical, em um trabalho realizado com crianças da mesma faixa etária que participou da quarta aula, traz reflexões semelhantes a esta. Para seus alunos, o significado de dançar nas aulas de músicas está relacionado ao prazer vivido com o corpo e às sensações de alegria, satisfação e leveza que o movimento propicia. A professora relata que suas experiências passaram a ter mais sentido quando passou a ouvir o que seus alunos tinham a dizer sobre o dançar na aula de música e que, estando ao seu lado, foi possível aprender com eles como fazer para que suas aprendizagens fossem significativas. Para seus alunos, o significado de dançar nas aulas de músicas está relacionado ao prazer vivido com o corpo e às sensações de alegria, satisfação e leveza que o movimento propicia.

Quando a música termina, Lia diz que estava tentando dançar e Tiago diz que primeiro imaginou balé e depois uma pista de patinação. Reforço dizendo que foi ótimo e que eles entraram no espírito da música. Em seguida, entrego a cada um uma bolinha e peço que, agora, encontrem jeitos de conduzir a bolinha junto com a música. Demonstro para o grupo uma possibilidade. Tiago e Lia propõem outras formas de conduzi-la e sugiro que experimentemos essas maneiras também (na palma da mão, segurando com cuidado com as duas mãos, como se fosse um sorvete...). Digo que, quando a música parar, eles também devem parar. Tiago pergunta se é, então, para usar o corpo como se fosse um instrumento. E eu, encantada com seu raciocínio, respondo que é isso mesmo. Ele fala para os colegas “nós somos os instrumentos e essas são as nossas notas”, apontando para as bolinhas (HENRIQUES, AULA 4, 15/06/2018).

Quando Tiago pergunta se é, então para, para usar o corpo como se fosse um instrumento”, sintetiza um dos pontos principais da aula e que devem ser considerados na elaboração de uma aula dalcroziana, conforme descrito por Mariani:

A rítmica propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade. O professor não deve perder de vista que a Rítmica em si mesma não constitui um fim, mas um meio para fazer relações, um caminho para a educação musical. Ao elaborar sua aula, deve cuidar para que o corpo se transforme em instrumento que traduza os elementos musicais. Assim, ao caminhar, o aluno deverá buscar a economia de gestos, observar as tensões e distensões dos músculos, a regularidade e continuidade do movimento. Esses cuidados são os mesmos que o aluno necessitará ao executar uma obra com seu instrumento. (MARIANI, 2013, p. 41).

Outro motivo pelo qual essa aula se destaca em relação às demais é pelo fato de que os alunos demonstram corporalmente, ao final da prática, a compreensão dos elementos musicais trabalhados. Isso ocorre também com os outros grupos na escola, durante as atividades, mas aqui temos uma finalização, um produto, uma construção onde os alunos demonstram o que aprenderam.

Durante a aula, fico cada vez mais animada com as ideias da turma diante da compreensão dos elementos musicais e da resposta corporal às sensações que eles provocam. Aos vinte e cinco minutos de aula, já temos o reconhecimento de todas as partes da música (ABACA) e os movimentos correspondentes. Então, os minutos seguintes são dedicados a realizarmos toda a sequência e finalizarmos a performance. Fazemos uma primeira vez para memorizar e a segunda, para concluir a atividade. O resultado é surpreendente e chego ao final da aula realizada com o que foi possível produzir a partir das ideias dos próprios alunos, algo que ficou muito acima da minha expectativa. Os estudantes também ficam felizes quando conseguimos concluir a proposta (HENRIQUES, AULA 4, 15/06/2018).

Neste sentido, Pinto e Marques, em seu trabalho em que abordam objetivos de aprendizagem, afirmam que:

No final do processo de aprendizagem, o estudante é capaz de dominar um novo conteúdo ou de ter alargado a sua compreensão de um conteúdo já abordado; é capaz de executar um novo procedimento ou executar com maior perfeição um procedimento já conhecido; é capaz de assumir uma determinada atitude que, até ali, ainda não tinha consciencializado. A aprendizagem traz, por conseguinte, uma transformação. É essa transformação que o estudante tem de ser capaz de exhibir. (PINTO; MARQUES, 2013, p. 5).

Assim, ao final do percurso das quatro aulas, acredito que há um crescimento que, no momento, não era tão evidente para mim. Há a transformação dos alunos e eu, enquanto professora e aluna simultaneamente, também passo por este processo, o que se torna consciente a partir da discussão desta categoria no presente trabalho.

4.2 ESPAÇO PARA ESTAR, ESPAÇO PARA CRIAR

O espaço, em diferentes significados, foi uma das categorias recorrentes ao longo da leitura das quatro descrições. Primeiramente, a ideia de espaço está relacionada à tríade espaço-tempo-energia, sobre a qual se desenvolvem as práticas de uma aula de inspiração dalcroziana (MARIANI, 2012). Ao decorrer das narrativas, no entanto, ele ganha vários sentidos. Em alguns momentos, o espaço aparece em sua condição física, como um elemento necessário para viabilizar a prática, assegurando a possibilidade de movimentação ampla das crianças. Em outros momentos, desponta com um sentido de liberdade para criar, um lugar de experimentação.

As aulas dois e três, especialmente, trazem em sua essência a descoberta do espaço da aula pelas crianças e as estratégias que utilizam para explorá-lo.

Os seguintes excertos de aula atentam a este aspecto:

Ao abrir a porta, solicito que os alunos entrem e façam um círculo. A primeira reação, ao encontrar a sala vazia, é correr pelo espaço e pular. (HENRIQUES, AULA 2, 07/06/2018)

Elas exploram muitos movimentos no chão, em alguns momentos se deslocam se arrastando. No momento seguinte, proponho que sejam o urso e devem caminhar com passos. As crianças modificam o padrão de movimento, que agora é mais lento. Realizo a atividade junto com elas, imitando o que fazem e propondo algumas possibilidades. Também fazem sons como se o urso estivesse furioso e mostram suas garras. Algumas resolvem entrar embaixo das mesas encostadas na parede e, sem querer, derrubam todas as cadeiras que estão em cima. (HENRIQUES, AULA 2, 07/06/2018)

O vídeo inicia com as crianças explorando o espaço da sala, girando e se arrastando pelo chão. Uma delas olha com desconfiança e pergunta se tem câmera ali. Atentas ao ambiente, perguntam sobre vários elementos ali presentes: se essa

também é uma sala de aula, se é uma caixa de som que está em cima da mesa e vou respondendo suas dúvidas (HENRIQUES, AULA 3, 08/06/2018).

Seguem pulando, virando estrelinha, caminhando, arrastando os pés como se estivessem patinando, engatinhando pela sala. Daniela se bate nas mesas, mostra que machucou o joelho (HENRIQUES, AULA 4, 15/06/2018)

Tenho a impressão de que estar em um espaço diferente dos que frequentam habitualmente é motivo de alegria e curiosidade para os estudantes e que, talvez, essa seja uma experiência importante para elas, proporcionada por aulas neste formato.

Penso na possibilidade de que tenham poucas oportunidades para explorar, com certa liberdade, um espaço amplo na sua rotina. Nesta escola, por exemplo, há um ginásio para aulas de educação física, pátio e horta, mas não há, até o momento, outros espaços para práticas artísticas, onde possam estar em um ambiente diferenciado da sala de aula com mesas e cadeiras. Nas três aulas gravadas neste local, a sala foi previamente preparada por mim, com o afastamento do mobiliário para proporcionar esta condição às crianças e, ao final da aula, reorganizado. Na rotina de sala de aula com várias turmas, essa não é uma condição favorável para as aulas de música e, de forma geral, para professoras e professores que desejem realizar atividades envolvendo movimento, atividades grupais, etc.

Anders (2014 p.35-36,), em seu trabalho sobre dança na aula de música, relata que, pela falta de um espaço adequado para aulas de música, deixou algumas vezes de realizar atividades de movimentação. Segundo a autora, organizar a sala apropriadamente envolve boa parte do período de aula, além de um difícil exercício de dispersão e retorno à concentração na atividade.

Mantovani (2009, p. 94), ao pesquisar como educadoras musicais da cidade de São Paulo lidam com a questão do movimento corporal em suas aulas, também apresenta a questão da falta de espaço como um empecilho para a realização de atividades envolvendo movimento na sala de aula. Em uma das observações realizadas, a pesquisadora descreve que não havia espaço suficiente para que os alunos pudessem explorar uma forma de expressão corporal mais livre, com maior utilização do espaço, exploração de movimentos amplos ou deslocamento. Sobre este aspecto, comenta que as estas características reafirmam o fato de que as escolas tradicionais, como no caso desta escola pública pesquisada, ainda consideram uma

estrutura disciplinar em sua composição, como a disposição da sala em fileiras com carteiras e número excessivo de alunos por sala. Destaca ainda que este sistema dificulta uma flexibilidade no trabalho do professor de música, que muitas vezes não pode modificar o espaço para sua aula ou não teria tempo suficiente para isso.

Carla Carvalho *et al.* (2014) realizaram um estudo que indica as fragilidades e a ausência dos espaços para o ensino da arte nas escolas públicas da rede de Itajaí/SC investigadas. Os autores entendem que:

O espaço específico para a arte na escola é de extrema importância, não apenas porque interfere no processo de ensino-aprendizagem, pois permite ao/à aluno/a ser mais criativo/a e ativo/a nas aulas, mas também na construção do sujeito como ser humanizado, pois este passa a perceber o espaço escolar como um lugar de interação, de convivência. Os espaços estéticos nas escolas podem influenciar também a prática educativa do/a professor/a, encorajando-o a ousar. (CARVALHO *et al.*, 2014, p. 83).

Para além do espaço físico, ao escutar a vivência do próximo trecho da aula, a palavra espaço emerge como um momento de criação, um lugar espaço para a liberdade e para a conexão com o outro através da experimentação. Segundo Winnicot,

O impulso criativo é algo que pode ser considerado naturalmente necessário a um bebê, criança, adolescente, adulto ou idoso, quando eles se inclinam de maneira saudável para algo ou realizam algo deliberadamente, demonstrando que frui o que estão a realizar. O impulso criativo passa a tomar forma no indivíduo quando este deseja agir ou pensar algo e o mundo torna-se testemunho desse ato. (WINNICOT, apud DOMINGUES *et al.*, 2013, p. 89).

Nas quatro aulas, sobretudo naquelas gravadas na escola de ensino fundamental, as crianças encontram espaço para o exercício de criar, como nos recortes de cena abaixo:

Dando sequência à aula, procuro explorar com as crianças a ideia de tensão e relaxamento. Para isso, proponho imaginarmos diferentes tipos de bonecos. Pergunto como é um boneco de madeira e elas sugerem ideias, com o corpo tensionado (braços e pernas bem esticados). Em seguida, digo que vou colocar cordas nos bonecos e que vou movimentá-los (como se fosse uma marionete). Assim, interajo com cada um dos alunos, manipulando os fios imaginários e conduzindo os

movimentos de subir braços, pernas, movimentar para um lado e outro, tensionar e relaxar. É um momento muito divertido da aula, as crianças me parecem encantadas observando os colegas e muito animadas quando movimento seus “fios” (HENRIQUES, AULA 3,08/06/2018).

Convido para que se levantem e procurem uma forma de caminhar junto com a música (Humoresque nº7, do compositor checo Antonin Dvorak). Que eles podem imaginar que são um personagem, que devem se movimentar conforme a música sugere. Enquanto falo, Tiago faz passos como se estivesse dançando em um palco. Ele é o primeiro a começar a se movimentar quando a música inicia, fazendo passos para um lado e outro. Inicio uma caminhada, para incentivar os demais alunos. As crianças começam a se soltar. Maria caminha para trás, Lia gira, João caminha lentamente e Tiago salta abrindo os braços, gira, coloca as mãos para trás, abre os braços, desliza como se estivesse patinando. Estou ao fundo da sala, observando. Na parte C da música, quando há modulação, Tiago olha para Maria e movimenta os braços como se estivesse lhe dizendo algo, leva as mãos ao coração e abre em sua direção (HENRIQUES, AULA 4, 15/06/2018).

Um dos desafios ao propor às crianças momentos de maior liberdade de movimentação e exploração do espaço e de sua criatividade, foi encontrar o ponto de equilíbrio para que o sentido da aula não se perdesse e pudéssemos manter a ordem em nosso espaço, conforme relato na cena da aula dois, em parte mencionada anteriormente.

Elas exploram muitos movimentos no chão, em alguns momentos se deslocam se arrastando. No momento seguinte, proponho que sejam o urso e devem caminhar com passos pesados de urso. As crianças modificam o padrão de movimento, que agora é mais lento. Realizo a atividade junto com elas, imitando o que fazem e propondo algumas possibilidades. Também fazem sons como se o urso estivesse furioso e mostram suas garras. Algumas resolvem entrar embaixo das mesas encostadas na parede e derrubam todas as cadeiras que estão em cima. Tento manter tudo sob controle, mas a testa enrugada denuncia minha tensão e a preocupação de que, em segundos, a aula poderia se tornar caótica. Ainda assim mantenho na voz o mesmo tom de mistério e apenas sinalizo que prossigam enquanto junto as cadeiras. Percebo minha tentativa, durante toda a aula, de manter as crianças envolvidas e estabelecer o limite entre a liberdade criativa e a desordem (HENRIQUES, AULA2, DATA).

Karen Domingues *et al.*, em uma pesquisa com a finalidade de compreender a interpretação dos educadores sobre o processo de constituição do sujeito-aluno no

entretecer de comportamentos transgressores e criativos no trabalho-educar, ao entrevistar professores da segunda Fase do Ensino Fundamental de escolas da rede pública e particular de Brasília-DF, concluíram que “a transgressão pode ser considerada parte do processo criativo para o aluno, tanto em relação a ações e produções no mundo social quanto à criação da própria identidade do indivíduo” (2013, p. 387). Neste sentido, compreendo que as crianças experimentam e, ao mesmo tempo, transgridem algumas regras básicas do espaço da sala de aula (em relação à ocupação do espaço, à postura habitual do corpo quando estamos neste espaço), como parte do processo de criação em um formato de aula que para elas parece novidade. Ao contrário da aula na escola de balé, onde, naquela situação, as meninas pareciam ter dificuldade em quebrar algumas convenções estabelecidas naquele espaço (a postura, a forma de ocupar a sala e a liberdade de movimentar-se fora da técnica do balé clássico), nas aulas gravadas na escola, as crianças parecem se sentir mais encorajadas a ousar.

Ao final deste capítulo, a discussão de ambas as categorias promove uma importante reflexão no sentido de compreender o papel da relação entre música e movimento nos processos de ensino-aprendizagem analisados, trazendo perspectivas relevantes para a minha prática docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivências que relacionam música e movimento fazem parte da minha formação como pessoa e como profissional. A partir da abordagem otobiográfica deste trabalho, no entanto, encontrei diferentes significados para essa relação na minha prática como professora de música e considerando as perspectivas dos alunos com quem convivi.

Quando fui desafiada a propor atividades pedagógicas musicais envolvendo movimento para crianças, dentro de uma metodologia específica, acreditei que a bagagem que tinha em relação à minha própria corporeidade, à música e à formação sobre o tema seriam suficientes para desenvolvê-las. No entanto, a escuta das narrativas mostrou que, para que essas práticas pudessem contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos, foram necessários constantes ajustes, mudanças e construções ao longo do processo e de acordo com o contexto da minha atuação. As categorias discutidas no trabalho, que apontam questões referentes ao planejamento/realização e ao espaço como os temas de maior recorrência nas descrições densas, mostram pontos onde essas mudanças foram fundamentais e como reverberaram na minha prática com os grupos. Assim, o percurso que separa a primeira e última aula descritas pode ser entendido como um momento de transformação em que o desenvolvimento de habilidades na prática docente, sobretudo a flexibilidade, a criatividade e abertura para a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem, torna possível o ensino através da relação entre música e movimento.

Retomando o sentido da experiência na visão de Larossa (2002), segundo o qual “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”, posso dizer que a realização deste trabalho traz sentidos para a experiência vivida e que a escuta das vivências contidas aponta caminhos para a continuidade deste processo contínuo de aprendizado e transformação que é ser professora, sobretudo, uma professora em movimento.

REFERÊNCIAS

- ANDERS, Fernanda. **Dançar na aula de música: “dá gosto de vir para o colégio”**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BONA, M. Carl Orff. Um compositor em cena. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 127-156.
- CARVALHO, C.; FREITAS, A.A.; NEITZEL, A. A. Sala de artes: espaço de formação estética e sensível na escola. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 42, p. 67-86, 2014.
- CIAVATTA, L; FERREIRA, D.; SANTOS, J. Lucas Ciavatta: O Passo- corpo em mente no mesmo andamento. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B 2016 **Pedagogias Musicais Brasileiras**. Curitiba: Intersaberes, 2021. P. 207- 230.
- DEL BIANCO, S.; RODRIGUES, I. **El aporte de la rítmica Jacques-Dalcroze en la edad preescolar**. Eufonía - Didáctica de la Música, n. 59, p. 71-77, 2013.
- DEL BIANCO, S. Jaques-Dalcroze. *In*: DIAZ M.; GIRALDEZ A. **Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical** (una selección de autores). Barcelona: Graó, 2007. p. 23-32.
- DOMINGUES, K. G.; ALMEIDA, I. M. Z. P. de; CERQUEIRA, T. C. S. Transgressão e criatividade em sala de aula. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 387-402, 2013.
- FERNANDINO, Jussara R. Música e Cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no Teatro. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. _____ Interação cênico-musical: estudo nº 2. 2013. 280 f
- FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2004.
- GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica Viva**: a consciência musical do Ritmo – 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

MANTOVANI, Michelle. **O movimento corporal na educação musical**: influências de Émile Jaques-Dalcroze. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze. A música e o movimento. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p 27-54.

MATTOS, C. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C.; CASTRO, P. (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas** [online]. 2017, v. 23, n. 51, p. 369-386.

MONTEIRO, S.B. Otobiografia como escuta das vivências presentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 471-484, set./dez. 2007.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto) biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, p. 6-26. 2017.

PINTO, P.; MARQUES, J. Objetivos de Aprendizagem. **Cadernos da Nova**. Universidade Nova de Lisboa 2012-2013. Disponível em: https://www.unl.pt/data/qualidade/cadernos/objetivos_aprendizagem.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

PRASS, L. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia". Porto Alegre, 1998. 211 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

STEIN, M. R. A. **Kyringüé mboráí**: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani. 2009. 308p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

STEIN, M. R. A. Mboráí Mbyá-Guarani: expressões performáticas de um modo de ser cosmo-sônico. *In*: ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (org.). **Presença indígena na cidade**: reflexões, ações e políticas. 1 ed. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013. p. 42-62.

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS CENAS DE SALA DE AULA

AULA 1 - PRIMEIROS MOVIMENTOS

A primeira aula foi realizada na escola de dança no dia 09/04/2018. Participaram deste momento duas alunas com idade de oito e nove anos, frustrando um pouco minha expectativa de contar com pelo menos seis alunas. Estava chovendo neste dia, motivo pelo qual algumas meninas não compareceram.

A prática tem pouco mais de dezenove minutos de duração e acontece, reparo que a sala de aula é bastante ampla, com piso de madeira. Por se tratar de uma sala própria para dança, não tem objetos dispostos no espaço, um ponto importante para favorecer atividades que envolvam deslocamento. O teclado está posicionado sobre cavaletes, no espaço delimitado para a atividade (metade da sala).

Antes de iniciar a aula, confiro se a câmera está ligada para a gravação. Observo, no vídeo, minha expressão, que é aparentemente tranquila. Mas ao perceber a tensão na minha voz, recordo que na verdade estava bastante apreensiva por estar realizando uma tarefa avaliativa e sendo observada pela minha professora de dança e por outras alunas da escola, que aguardavam com expectativa a “professora que estava estudando no Chile”. Há ruído de fundo, com vozes masculinas da televisão e de pessoas conversando na sala de espera. Enquanto isso, as meninas me aguardam com expressão que sugere curiosidade. Participaram deste momento duas alunas com idade de oito e nove anos, frustrando um pouco minha expectativa de contar com pelo menos seis alunas.

Enquanto me aguardam, elas estão lado a lado, colocadas na “primeira posição” do balé (isto é, com as pernas estendidas, os calcanhares unidos e as pontas dos pés rotadas para fora), com os braços na cintura. Elas vestem a roupa de aula (uma malha cor-de-rosa, saia curta e sapatilhas flexíveis). Já eu, visto uma calça larga e estou descalça, como geralmente nos colocávamos nas aulas de Rítmica, buscando contato dos pés diretamente com o solo e liberdade de movimento. Ao visualizar a minha vestimenta mais despojada diante de um contexto em que as crianças estão uniformizadas, fico pensando como isso soava, naquele momento, para as meninas

do vídeo e acompanhantes na sala, tendo em vista que me encontrava fora do padrão de vestimenta utilizado nas atividades da escola.

Dou início à aula e me coloco à frente delas. Proponho movimentos para um aquecimento corporal. Começamos movimentando os punhos e as mãos em movimentos circulares, em seguida movimentando o pescoço, soltando os pés e tornozelos, em seguida movimentando o quadril em movimentos circulares. Soltamos o corpo à frente e balançamos os braços para um lado e outro. Há uma intenção, de minha parte, de deixar o corpo mais livre, isto é, sem a preparação para uma técnica corporal específica da aula de balé. No entanto, minha postura tende a um alinhamento postural mais voltado para a dança, neste momento (colocação alinhada dos ombros, queixo elevado, quadril levemente retificado). As meninas realizam os movimentos solicitados de maneira tímida.

A seguir, começo a explicar a etapa seguinte. A menina mais alta me olha com atenção e sua postura é de prontidão; já a menor, sorri e parece aguardar com curiosidade. Percebo que ela me acompanha com os olhos em todos os meus deslocamentos. Então, digo que vou colocar uma música e que caminharemos pela sala livremente. Reforço que não precisamos utilizar passos de balé e que vamos andar “normalmente”, como fazemos no dia-a-dia (isto é, colocando todo o pé no chão). Coloco a música gravada (tocada ao piano, um *allegro*, em compasso 4/4). As meninas caminham utilizando parcialmente o espaço, uma seguindo a outra, enquanto procuro ocupar todo o espaço. Enquanto caminho seguindo a pulsação e tentando propor um modelo, verifico que elas não conseguem entrar em sincronia comigo. Questiono se foi fácil ou difícil caminhar com a música e elas respondem que acharam fácil. Olhando o vídeo da perspectiva de agora, logo observo que não fica claro para as meninas o que é esperado que realizem e o sentido desta caminhada, que é a busca da sincronia com a música e com a colega. Acredito que, no momento, essa percepção não era clara para mim, pois passo à atividade seguinte sem consolidar esta primeira etapa.

Após, proponho que acompanhem, com palmas, a música que vou tocar no teclado. A intenção da aula é trabalhar com a pulsação em compasso quaternário. Neste momento, trabalho com a improvisação para o movimento. A música no teclado não tem clareza em relação ao primeiro tempo do compasso e os demais, ficando

instável para as alunas. Apesar disso, elas conseguem encontrar a pulsação caminhando e batendo palmas. Sugiro que acompanhem a música batendo os pés e observo que há sincronia entre os passos das meninas e a música tocada no teclado e que consigo conectar-me com elas a partir da condução da música. Nos momentos seguintes, realizamos variações desta atividade, alternando mãos e pés para reproduzir a pulsação da música. Explico a elas a organização da música em compassos de quatro tempos. Olhando suas expressões, vejo que não compreendem o que estou explicando, mas que conseguem perceber e buscam realizar seus movimentos em sincronia com a música. Proponho, então, a substituição dos movimentos de palmas e pés por outros, propostos por elas. Dou alguns exemplos, que elas procuram reproduzir. Percebo que as meninas estão tímidas (possivelmente, tanto por propor que criem seus próprios movimentos quanto pela presença da câmera e de pessoas observando).

As atividades seguintes são variações daquelas já desenvolvidas, com ênfase na marcação do tempo e na dissociação de movimentos para tal. Finalizamos a aula caminhando pela sala buscando a pulsação da música, como no início da aula. Minha expectativa era de que, após a sequência de atividades, as alunas conseguiriam fazê-lo com facilidade. No entanto, não houve mudança expressiva no padrão em relação ao início da aula. Mostro às meninas a grafia musical do que foi trabalhado, para concluir a aula, e me despeço elogiando e agradecendo a participação.

AULA 2 - "UM CÍRCULO DE PAZ"

A segunda aula desta sequência de vídeos foi gravada na escola de ensino fundamental, no município de Canoas, no dia 07/06/2018. Trata-se de uma aula extra, para a qual um grupo de seis crianças selecionado pela professora titular da turma de segundo ano, foi encaminhado para participar. Não havendo uma sala apropriada na escola (com espaço disponível para movimentar-se com mais liberdade), precisei contar com a sala de aula de uma das turmas enquanto os alunos estavam na aula de educação física. Isso envolveu preparar o espaço (afastar mesas e cadeiras), dar a aula e retornar a sala à sua configuração normal antes dos alunos retornarem.

Nos primeiros momentos do vídeo, apareço sozinha na sala já preparada, ligando a câmera (eu havia deixado duas câmeras em locais diferentes para garantir a gravação). Assim, quando o vídeo inicia, estou posicionando a câmera dois e em seguida, após conferir o ajuste, saio da sala para buscar os estudantes. O relógio marca 16:25h. A câmera registra o som dos alunos alegres, se aproximando da sala entre gargalhadas e brincadeiras.

Ao abrir a porta, solicito que os alunos entrem e façam um círculo. A primeira reação, ao encontrar a sala vazia, é correr pelo espaço e pular. Sem muita demora, encontram uma das câmeras e se aproximam, com curiosidade. Reforço o pedido para que façam o círculo e Felipe (nome fictício, como todos os que serão citados), imediatamente senta-se no chão em posição de meditação e complementa: "um círculo de paz". Assim, as demais crianças sentam-se e imitam o colega. Laura diz que não quer sentar-se, pois está frio. Digo que podem fazer o círculo em pé. Neste momento, as crianças se levantam e correm novamente em direção à câmera, fazendo poses e "caretas" para o vídeo.

Peço que prestem atenção e explico o que vamos fazer. Digo que vou tocar uma música no instrumento chamado escaleta (que utilizo como recurso para improvisação por não ter um teclado disponível) e que elas podem se movimentar junto com a música, conforme o corpo quiser; quando identificarem o sinal (toco a sequência sol-fá-mi-ré-dó), é a "hora-de-voltar" e devem retornar ao círculo. Elas ficam ansiosas para começar e muito animadas. Conseguem reconhecer a sequência de notas e, no momento esperado, retornam ao círculo. Dançam, saltam e alguns

experimentam movimentos no chão, mas quando mudo para um andamento mais lento a improvisação, não reagem a esta mudança. Reparo, no vídeo, como elas buscam o contato visual comigo buscando confirmação, o qual retribuo. Atento para a estratégia que utilizo para manter o foco da turma, que são as nuances na voz. Procuro manter uma comunicação calma, utilizando recursos como pausas e mudanças na entonação sempre que necessito de atenção e isso parece ser confortável para mim e para as crianças. Enquanto toco a escaleta, circulo entre elas, dançando e encontrando um espaço para a descontração.

Na etapa seguinte, conto às crianças uma pequena história, sobre um urso que está dormindo na floresta. Explico que, enquanto a música estiver tocando, devemos andar com muito cuidado pela floresta para não acordar o urso. A música escolhida para esta atividade é a Dança da Fada do Açúcar, do compositor romântico russo Piotr Tchaikovsky. As crianças entram na história e caminham pela sala conforme combinado e a música cria, aparentemente, um som de mistério. Elas exploram muitos movimentos no chão, em alguns momentos se deslocam se arrastando. No momento seguinte, proponho que sejam o urso e devem caminhar com passos pesados de urso. As crianças modificam o padrão de movimento, que agora é mais lento. Realizo a atividade junto com elas, imitando o que fazem e propondo algumas possibilidades. Também fazem sons como se o urso estivesse furioso e mostram suas garras. Algumas resolvem entrar embaixo das mesas encostadas na parede e derrubam todas as cadeiras que estão em cima. Tento manter tudo sob controle mas a testa enrugada denuncia minha tensão e a preocupação de que, em segundos, a aula poderia se tornar caótica. Ainda assim mantenho na voz o mesmo tom de mistério e apenas sinalizo que prossigam enquanto junto as cadeiras. Percebo minha tentativa, durante toda a aula, de manter as crianças envolvidas e estabelecer o limite entre a liberdade criativa e a desordem.

No próximo momento da aula, entrego bambolês às crianças. Deixo que explorem livremente o material, conforme sua curiosidade e pergunto quais as formas que conhecem de utilizar este material (elas demonstram com movimento na cintura, nos pés, no pescoço) e elas propõem uma atividade chamada “Coelho sai da toca”. Tento inserir esta atividade na programação da aula adaptando os comandos verbais para comandos musicais (quando escutam o intervalo melódico, devem subir o

bambolê até a cintura e quando escutam acordes, devem trocar de “toca”, como propõe a brincadeira). Após desenvolver a proposta das crianças, retorno à minha programação da aula, que envolve experimentar, com o bambolê, diferentes movimentos e sensações com a música. Na parte A da música *Forgotten Dreams*, do compositor de música popular norte-americano Leroy Anderson, a proposta é de que conduzam o seu bambolê fazendo um caminho “pelo ar”; na parte B, movimentamos para um lado e outro como se fosse um pêndulo de relógio. Proponho, em alguns momentos, um modelo. Em outros, tento deixar que explorem mais livremente. As crianças demonstram prazer ao realizar a atividade e parecem seguir encantadas pelos bambolês, com vontade de experimentar mais o material para além da proposta da atividade. No último momento da aula, proponho que utilizemos o bambolê como um barco e, com uma música lenta em compasso 6/8, as crianças “entram no barco” e circulam pela sala. Seu maior interesse é girar.

Nos aproximamos do final do período de aula e comunico às crianças que a aula está terminando. Toco na escaleta a sequência sol-fá-mi-ré-dó e elas retornam para o círculo inicial, lembrando o combinado do início da aula. Despeço-me dizendo que é hora de voltar para a sala de aula e elas respondem com “ahhhhh”. Tenho certa dificuldade de levá-las para fora da sala e voam alguns bambolês. Confiro a gravação e respiro aliviada ao ver que deu tudo certo. Desligo a câmera.

AULA 3 - ESTRELINHAS NO ESPAÇO

O vídeo, gravado no dia 08/06/2018, inicia com seis crianças explorando o espaço da sala, girando e se arrastando pelo chão. Uma delas olha com desconfiança e pergunta se tem câmera ali. Conto a elas o que vamos fazer: pego na mão a escaleta e Daniela abre a boca e faz uma expressão de surpresa e exclama: “ohhhhhhhh”. Enquanto faço as combinações para a aula, Melissa pergunta se a escaleta funciona. As crianças parecem estar ansiosas para conhecer o instrumento e mostro a elas. Atentas ao ambiente, perguntam sobre vários elementos ali presentes: se essa também é uma sala de aula, se é uma caixa de som que está em cima da mesa e vou respondendo suas dúvidas.

Na primeira atividade, digo que vou tocar uma música e que vão sair dançando ou caminhando pela sala, conforme a música sugerir. Digo que estamos caminhando pela floresta e quando ouvirmos a sequência sol-fá-mi-ré-dó, é a “hora de voltar” para o círculo. Elas caminham pela sala enquanto improviso na escaleta uma melodia em compasso quaternário. Enquanto toco, me desloco pela sala dançando e marcando com os passos o pulso da melodia. Daniela olha e passa a caminhar marcando os passos, como se estivesse marchando, acompanhando, como eu, a pulsação da música. Os colegas seguem o seu modelo e começam a marchar, a turma entra em sincronia entre si e com a música. Observo que o movimento de marchar parece ter relação não apenas com a pulsação da melodia, mas com a articulação das notas na escaleta, que soam *stacatto*. Ao ouvir a sequência, os estudantes retornam para o círculo. Na segunda vez, Melissa “vira estrelinha” pela sala (isto é, gira com as mãos apoiadas no chão e os pés para o ar, como no movimento da ginástica olímpica) e Daniela se dirige ao quadro branco e procura uma caneta para escrever. Na terceira vez, improviso a melodia em andamento mais lento e em compasso 6/8, mas as crianças se movimentam pela sala sem conexão com a música. Seguem pulando, virando estrelinha, caminhando arrastando os pés como se estivessem patinando, engatinhando pela sala. Ainda assim, atentam para a sequência sol-fá-mi-ré-dó quando surge em meio ao improviso e retornam ao círculo conforme combinado. Isadora se bate nas mesas, mostra que machucou o joelho.

Dando sequência à aula, procuro explorar com as crianças a ideia de tensão e relaxamento. Para isso, proponho imaginarmos diferentes tipos de bonecos. Pergunto como é um boneco de madeira e elas sugerem ideias, com o corpo tensionado (braços e pernas bem esticados). Em seguida, digo que vou colocar cordas nos bonecos e que vou movimentá-los (como se fosse uma marionete). Assim, interajo com cada um dos alunos, manipulando os fios imaginários e conduzindo os movimentos de subir braços, pernas, movimentar para um lado e outro, tensionar e relaxar. É um momento muito divertido da aula, as crianças me parecem encantadas observando os colegas e muito animadas quando movimento seus “fios”. Estou confortável, sorridente e animada com o interesse e conexão das crianças comigo. Depois de percorrer toda a roda, sugiro que formem duplas e sejam bonecos uns dos outros. Elas criam diferentes formas de movimentar os colegas, colocando-os em posições variadas. Digo que também quero ser um boneco e pergunto se algum deles quer me movimentar. Eles fazem uma roda e eu fico no meio, todos querem movimentar um pouquinho a professora e procuro responder aos movimentos que eles me propõem. Continuando a atividade, exploramos ainda o caminhar pela sala como um boneco de madeira (corpo tenso, arrastando os pés) e, em seguida, o contraste, que é a ideia de deslocar-se pelo espaço como um boneco de pano. Para isso, coloco músicas gravadas e contrastantes, para piano, ambas do Álbum para a Juventude, do compositor romântico alemão Robert Schumann. Trabalhar com as músicas gravadas, neste momento, permite que eu fique livre para sugerir ideias que inspirem as crianças a encontrar possibilidades diferentes.

Nas duas últimas atividades da aula, trabalhamos com a voz, algo que ainda não tinha acontecido nas aulas anteriores. Colocamos os bambolês no chão e cantamos a melodia popular do cancionário brasileiro infantil “borboletinha, está na cozinha...”. No tempo forte, elas devem saltar para dentro ou para fora do bambolê. No entanto, o modelo que apresento não é suficiente para que compreendam qual é o tempo exato em que devem saltar, e algumas crianças encontram a sua própria lógica (algumas saltam em todos os tempos do compasso). Isadora canta a melodia da música dizendo: “estou cansada, estou cansada”. Reparo nisso ao assistir à gravação da aula, mas pareço não estar atenta a este aviso da menina naquele momento, embora eu estivesse cansada também.

Proponho, então, cantarmos uma música para encerrar a aula. Sentamos no chão, em círculo, e entrego bolinhas para as crianças. A canção escolhida é “Pica-pau”, xote do compositor porto alegreense Thiago Di Luca. A letra da música diz “quem me acordou/ pica-pau/ na minha janela/ pica-pau...). Para acompanhar a música, passamos a bolinha de uma mão a outra na primeira frase e, para acompanhar a palavra pi-ca-pau, fazemos o movimento tocando a bolinha no nariz. Como o tempo da aula se esgota, quase não há aproveitamento deste momento, sendo para as crianças apenas um momento de reprodução do meu movimento. As crianças levantam e querem jogar as bolinhas, peço que voltem para a roda. Elas cantam pela última vez e os últimos momentos de gravação da câmera, aos 46’15”, mostram elas se divertindo com as bolinhas, correndo pela sala.

AULA 4 - NOSSO CORPO COMO SE FOSSE UM INSTRUMENTO”

O quarto vídeo, gravado em 15/06/2018, desta sequência apresenta uma aula com uma diferença importante em relação às demais, pois a música selecionada para a atividade foi proposta pelo professor orientador do curso de Rítmica Dalcroze. Pensar a aula a partir de uma música preestabelecida por outra pessoa me parecia muito mais difícil do que selecionar, eu mesma, o repertório de acordo com as atividades e minhas experiências. A música sugerida foi Humoresque nº 7, do compositor romântico checo Antonin Dvořák.

Participaram da aula quatro alunos (dois meninos e duas meninas) que foram voluntários quando fiz o convite. As idades eram entre 10 e 11 anos. A aula foi gravada na escola de ensino fundamental e, da mesma forma que nos vídeos anteriores, foi necessário utilizar a sala no horário em que a turma estava na aula de educação física, com a preparação do espaço antes de iniciar as atividades. A sala de aula está decorada com bandeirinhas verde e amarelas, para a Copa do Mundo.

Ao estudar a música para a aula, pensei em explorar a forma e o fraseio da obra (rondó) através da plástica animada, que é o estudo detalhado dos matizes do movimento corporal em relação aos movimentos sonoros (FERNANDINO,2008). Ao optar por esta proposta, tinha muitas dúvidas se teria sucesso com essa, pois era algo distante dos alunos, tanto em termos de repertório quando de prática, em si. No entanto, após as experiências das gravações anteriores, somadas à prática intensa como professora (agora eu dava aula para treze turmas), eu me sentia mais confiante.

Início a aula ligando a câmera dois e as crianças estão rindo, de frente para a câmera 1, fazendo uma coreografia que eles chamam de “dança da galinha”. Convido para nos sentarmos em roda, no chão, e digo que vou explicar o que vamos fazer na aula de hoje. Digo que vou colocar uma música e vamos ouvir primeiro, para conhecer. Peço que fechem os olhos. Sem querer, coloco no telefone a música “Amanhã Colorido”, da banda Cidadão Quem (que estava trabalhando na turma anterior) e Tiago fica animado. “Essa tem uma boa batida”, e bate palmas junto com a música. Ajusto a faixa correta e coloco para tocar. Os quatro alunos fecham os olhos e parecem estar concentrados na escuta. Após, peço que abram os olhos e pergunto a eles suas impressões (o que ouviram, se imaginaram algo...). Tiago prontamente

começa a expor suas ideias. Diz que imaginou que “estavam tocando num palco, mas não um palco aberto. Um palco fechado, porque dava para ver que o som refletia. Tenta nomear os instrumentos que ouviu, sinalizando com gestos aqueles de que não sabia o nome (fez sinal de soprar e os colegas tentam ajudar, perguntando se é uma flauta ou um saxofone que ele quer dizer). Pergunto se imaginam quantas partes diferentes tem a música, Tiago responde que são quatro. Em seguida, pergunto se algum deles conseguiu imaginar algum personagem para esta música. Tiago diz que só imaginou os instrumentos, mas não os rostos das pessoas. Os colegas também dizem que não conseguiram imaginar personagens. Lia comenta que imaginou os instrumentos, mas não pessoas.

Convido para que se levantem e procurem uma forma de caminhar junto com a música. Que eles podem imaginar que são um personagem, que devem se movimentar conforme a música sugere. Enquanto falo, Tiago faz passos como se estivesse dançando em um palco. Ele é o primeiro a começar a se movimentar quando a música inicia, fazendo passos para um lado e outro. Início uma caminhada, para incentivar os demais alunos. As crianças começam a se soltar. Maria caminha para trás, Lia gira, João caminha lentamente e Tiago salta abrindo os braços, gira, coloca as mãos para trás, abre os braços, desliza como se estivesse patinando. Estou ao fundo da sala, observando. Na parte C da música, quando há modulação, Tiago olha para Maria e movimenta os braços como se estivesse lhe dizendo algo, leva as mãos ao coração e abre em sua direção. Depois chama Lia e faz o mesmo movimento, abrindo as mãos como estivesse lhe falando algo importante ou fazendo uma declaração. Os demais colegas deslizam e giram pela sala. Tiago leva as mãos ao peito e depois abre em direção ao teto, com se estivesse fazendo uma reverência ao público. Neste momento, estou sorrindo ao perceber que os alunos estão conectados à música e que, de alguma maneira, já conseguem representar corporalmente um pouco dela. Fico surpresa com João, que durante as aulas regulares quase não participa e aparenta timidez. Neste momento, junto de seus amigos, ele se solta e parece estar se divertindo. Também me chama a atenção como, rapidamente, esquecem da câmera e parecem aproveitar o momento.

Quando a música termina, Lia diz que estava tentando dançar e Tiago diz que primeiro imaginou balé e depois uma pista de patinação. Reforço dizendo que foi ótimo

e que eles entraram no espírito da música. Em seguida, entrego a cada um uma bolinha e peço que, agora, encontrem jeitos de conduzir a bolinha junto com a música. Demonstro para o grupo uma possibilidade. Tiago e Lia propõem outras formas de conduzi-la e sugiro que experimentemos essas maneiras também (na palma da mão, segurando com cuidado com as duas mãos, como se fosse um sorvete...). Digo que quando a música parar, eles também devem parar. Tiago pergunta se é, então, para usar o corpo como se fosse um instrumento. E eu, encantada com seu raciocínio, respondo que é isso mesmo. Ele fala para os colegas “nós somos os instrumentos e essas são as nossas notas”, apontando para as bolinhas.

Assim, os estudantes caminham pela sala. Conduzir a bolinha os coloca em uma postura mais atenta. Percebo que reagem às dinâmicas da música, fazendo movimentos mais amplos ao perceberem o *crescendo*. Novamente, na parte C, Tiago procura representar um diálogo, ofertando a bolinha para a colega. Reagem também ao *rallentando*, elevando a bolinha com os braços abertos e mantendo suspensa durante a fermata que antecede o retorno para a parte A. Quando a música retorna para a primeira parte, retomam a forma como vinham caminhando a bolinha no início da música.

Percebendo a facilidade com que estão organizando seus movimentos de acordo com a música, proponho que realizemos uma coreografia com esses movimentos que eles estão fazendo. O grupo concorda e se coloca em prontidão para iniciarmos. Solfejo a parte da A da música para identificamos e pergunto como faremos a caminhada nessa parte. Discutimos rapidamente algumas ideias e então, disponho os alunos um em cada canto do espaço, formando um quadrado. Cada um terá uma frase para chegar ao colega e entregar a bolinha, com um gesto de ofertá-la. Pontuo com eles qual é o final da frase, solfejando a melodia. Coloco a música e Tiago inicia. Ele consegue sincronizar perfeitamente a entrega da bolinha com o final da primeira frase. Da mesma maneira, Maria chega à sua colega. Lia e João também entregam ao colega no momento exato em que a frase termina e, assim, fazemos a análise da parte A da música. Proponho a repetição, deixando agora nossos movimentos “maiores” e mais bonitos. Com isso, eles passam a caminhar fazendo variações como giros e movimentos com os braços até chegar ao colega, deixando mais claro o momento da entrega da bolinha.

Em seguida, digo que vamos passar agora para a segunda parte, a parte B da música. Deixo livre para que experimentem que movimentos podem usar para representar essa melodia, que é diferente da outra. Proponho que poderia ser um círculo. Maria diz que podemos juntar as nossas mãos com as bolinhas formando uma roda e girar. Eu fico empolgada com a ideia. Vou cantando a melodia e vamos girando para trás. Depois giramos para frente. Experimentamos com a música. Tiago pergunta se agora é a parte que fazemos juntos. Quando entra a parte B, giramos conforme o combinado. O movimento fica realmente muito interessante!

Quando a parte A retorna, os alunos já sabem o que fazer e se organizam para a caminhada com a bolinha, na qual cada um, na sua frase, retorna para o lugar de início. Ajustamos para que saiam em dupla, pois não há repetição do trecho, como no início. Lia diz que temos que nos organizar para um número par.

Após, peço que ouçam a parte C e pensem ideias para ela. Maria começa a fazer um movimento em espiral, que vai até o chão e depois sobe. Tiago experimenta e convida todos os colegas. Então, na primeira frase, vão girando em espiral até o meio da sala e se encontram. Na frase seguinte, giram em espiral subindo e abrindo a roda. E repetem de acordo com o fraseio da parte C. No momento em que a música para (fermata), elevam a bolinha ao alto e a mantêm suspensa até o retorno da parte A. Durante a aula, fico cada vez mais animada com as ideias da turma diante da compreensão dos elementos musicais e da resposta corporal às sensações que eles provocam.

Aos vinte e cinco minutos de aula, já temos o reconhecimento de todas as partes da música (ABACA) e os movimentos correspondentes. Então, os minutos seguintes são dedicados a realizarmos toda a sequência e finalizarmos a performance. Fazemos uma primeira vez para memorizar e a segunda, para concluir a atividade. O resultado é surpreendente e chego ao final da aula realizada com o que foi possível produzir a partir das ideias dos próprios alunos, algo que ficou muito acima da minha expectativa. Os estudantes também ficam felizes quando conseguimos concluir a proposta. Ao final, agradeço a participação e pergunto se gostaram da aula. As crianças respondem que sim e Lia diz que só sentiu vergonha quando viu alguém espiando pela janela. Elas saem para o recreio, desligo a câmera para arrumar a sala durante o intervalo.