

“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física

"Profesor, pon música de brega funk!": los (des)encuentros de la relación escuela - comunidad expresados en el cuerpo danzante en las clases de educación física

Daniel Batista Santana
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Campina Grande – Brasil
Elaine Melo de Brito Costa
Fábio Marques de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Campina Grande – Brasil

Resumo

O objetivo deste escrito é refletir a respeito dos (des)encontros de uma prática de ensino da dança do contexto vivido dos/as aprendentes, realçando a potencialidade formativa da relação dialógica da educação via cultura comunitária. A metodologia se relaciona a uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa e a partir da Análise Dialógica do Discurso – ADD. Os resultados apresentam que os desencontros da relação escola e comunidade foram evidenciados no silenciamento dos corpos dançantes. Os encontros, por sua vez, foram expostos pelas práticas pedagógicas que almejavam dar voz e visibilidade aos aprendentes. Conclui-se que é urgente estabelecer relações dialógicas entre a educação e cultura comunitária para alcançar uma educação diversa, situada e de qualidade, que considera o outro e toda sua cultura como elemento indispensável para o ato de ensinar e de aprender.

Palavras-chave: (Des)encontros; Corpo dançante; Educação física escolar.

Resumen

El objetivo de este escrito es reflexionar sobre los (des)encuentros de una práctica de enseñanza de la danza del contexto vivido por los estudiantes, destacando la potencialidad formativa de la relación dialógica entre educación y cultura comunitaria. La metodología utilizada es una investigación-intervención de enfoque cualitativo basada en el Análisis Dialógico del Discurso – ADD. Los resultados muestran que los desencontros en la relación escuela-comunidad se evidenciaron en el silenciamiento de los cuerpos bailantes, mientras que los encuentros se produjeron a través de prácticas pedagógicas que buscaban dar voz y visibilidad a los estudiantes. Se concluye que es urgente establecer relaciones dialógicas entre la educación y la cultura comunitaria para lograr una educación diversa, situada y de calidad, que considere al otro y toda su cultura como elemento indispensable para el acto de enseñar y aprender.

Palabras-clave: (Des)encuentros; cuerpo que danza; Educación física escolar.

Introdução

Este artigo surgiu a partir de um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, na Universidade Estadual da Paraíba, dialogando com contribuições do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande e, também, do Grupo de Pesquisa e Extensão Corpo, Educação e Linguagens - CEL, do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba.

O texto apresentado aborda as inquietações surgidas a partir da prática de ensino de dança na Educação Física Escolar e almeja discutir a relação dessa prática com o contexto comunitário. O estudo tece reflexões a respeito da temática da Educação e Práticas Comunitárias a partir do subsídio teórico do Círculo de Bakhtin em diálogo com o campo da estesiologia, compreendendo o corpo dançante como uma linguagem ideológica e sensível ao mesmo tempo. As orientações teóricas implicam em considerar que os corpos aprendentes são influenciados pela relação entre a comunidade e a escola. Esses campos de criações ideológicas imprimem normas, condutas e valores específicos, mas o corpo não é um objeto inerte a essas forças sociais. Pelo contrário, ele participa de maneira ativa, sensível e responsiva na interação com essas forças.

Na interação entre a comunidade e a escola, é comum perceber que a cultura dos/as aprendentes muitas vezes não é considerada pela escola, o que pode levar esses/as aprendentes a se afastarem da instituição. Para proporcionar uma educação de qualidade, é fundamental que a cultura singular dos/as aprendentes seja integrada ao contexto formativo da escola de forma crítica e reflexiva (MARQUES, 2012). O objetivo deste texto é explorar possibilidades de diálogo entre esses dois âmbitos.

A terminologia aprendente é empregada neste escrito a partir dos estudos de Assmann (2007). Para o autor, os processos de aprendizagens são inerentes a condição humana, abarcando um processo complexo de inter-relações que provocam mudanças qualitativas no sujeito, grupo, organização, instituição e sistema. Neste texto, afunila-se o olhar para o sujeito aprendente em sua pulsão corpórea, evidenciando que “[...] a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal (ASSMANN, 2007, p. 29).

Dessa forma, este escrito toma como questionamento orientador: de que forma a prática comunitária de aprendentes da educação básica pode nortear a prática de ensino e aprendizagem da dança, enquanto linguagem ideológica e sensível? A partir dessa inquietação, toma-se como objetivo refletir a respeito dos (des)compassos de uma prática de ensino da dança do contexto vivido dos/as aprendentes e que está à margem do contexto escolar, realçando - nesse processo - a potencialidade formativa da relação dialógica da educação e da cultura comunitária.

Corpo e dança nos compassos da estesiologia e ideologia

O amparo teórico-conceitual deste estudo parte de um diálogo de dois campos dos saberes: i) um localizado nos estudos do corpo de Merleau-Ponty e seus seguidores, ii) o outro amparado no Círculo de Bakhtin. Esses dois campos de conhecimentos já vêm sendo enxergados em perspectiva de diálogo, como pode-se perceber nos estudos de Santana (2021), que evidencia as possibilidades formativas da relação corpo, dança, linguagens e multiletramentos.

Diante deste contexto, os estudos do corpo em relação a Merleau-Ponty partirão especificamente do campo da estesiologia pois, de acordo com Nóbrega (2018), uma das pesquisadoras que se destaca nos estudos deste filósofo, pontua que tal terminologia expressa uma virada conceitual nos estudos de Merleau-Ponty, pelo motivo que ele retoma suas reflexões sobre teses iniciais em seus estudos que abarcam as relações do corpo, consciência, experiência, desejo, historicidade, linguagem, entre outros. Esses elementos estão entrelaçados com a dimensão sensível do corpo. Para Nóbrega (2018, p. 14), o filósofo compreende o corpo sempre em uma “dimensão simbólica, examinando o silêncio dos gestos, a linguagem falante, o movimento, o sonho, o desejo e a própria percepção presente no logos estéticos, ou seja, na presença corpórea e em coparticipação com o mundo sensível”.

Essa coparticipação no mundo traz para o debate a relação com o outro como uma das possibilidades reflexivas do campo da estesiologia. Essa temática também atravessa os estudos do Círculo de Bakhtin a partir da discussão da alteridade, pois o homem é um ser contraditório que depende do outro, não para se complementar, mas para ficar menos incompleto. A proposta toma o pressuposto que “o mundo e a sociedade têm como centro

“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física

o homem. Esse homem é um eu em relação a um outro. Essa relação se dará por meios dialógicos” (DI CAMARGO, 2015, p. 52).

De acordo com Bakhtin (2010), a alteridade implica em uma interação de diferentes centros valorativos, que se relacionam com o "eu-para-mim", o "eu-para-o-outro" e o "outro-para-mim". A arquitetura conceitual bakhtiniana destaca que esses espaços únicos que o sujeito ocupa em sua relação com o outro. Ao colocarmos o Círculo de Bakhtin em diálogo com o campo da estesiologia, o objetivo é enfatizar a dimensão corporal do sujeito em sua relação com o mundo e com os outros.

Essa relação com o outro também se traduz no ato de responsividade e responsabilidade. Brait (2013), leitora do Círculo de Bakhtin em solo brasileiro que assume vanguarda nas discussões a respeito dos estudos dialógicos da linguagem, argumenta que o filósofo russo compreende o sujeito enquanto singular, e essa singularidade encaminha ao dever de agir sob um ato responsável e responsivo perante o evento irrepitível da vida. Nessa perspectiva, o ato é assinado e responsável, pois “o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso [...] O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade” (BRAIT, 2013, p. 22 - 24).

Essa citação de Brait (2013) aborda a relação entre o pensamento e a ética, argumentando que pensar é um ato ético que exige responsabilidade e integridade. Para ela, o ato de pensar é um gesto ético em que o sujeito se revela e se arrisca inteiro, pois suas ideias e pensamentos são uma expressão de sua integridade e identidade. Assim, o ato de pensar não é apenas uma atividade intelectual, mas também um ato de integridade pessoal e social.

Dessa forma, pode-se pensar as linguagens expressas pelos movimentos dos/as aprendentes como um ato responsável e responsivo, encarando a aula como um evento irrepitível. Compreender a linguagem expressa pelo/no corpo, dessa forma, demanda reflexão a respeito das singularidades destes corpos como acontecimentos únicos e irrepitíveis diante da inexistência de álibis, diante da eventicidade da vida. Ou seja, existe a necessitância do ato de se movimentar para existir a vida, todavia, esse movimento é contextualizado e situado a partir da dimensão do dever do corpo/sujeito em sua singularidade, exigindo responsabilidade perante a existência do outro enquanto corpo.

Nesse contexto, podemos tecer reflexões acerca da Educação Física, pois, atualmente, com base em nossos estudos (Santana, 2021), observamos algumas proposições de ensino que vão além da visão cartesiana da área, fundamentadas em perspectivas epistemológicas diversas, como o campo teórico da Fenomenologia na Educação Física. Essas proposições pedagógicas apontam para mudanças significativas na área. No entanto, é importante ressaltar que elas não garantem, por si só, tais mudanças, uma vez que dependem do comprometimento responsável e responsivo dos professores e professoras em incorporá-las em suas práticas pedagógicas.

Ao pensar a Educação Física no contexto deste estudo, não se pode negar contribuições teóricas específicas do âmbito da dança, como por exemplo as proposições teórico-metodológicas de Marques (2012), que apresenta os termos textos e contextos como subsídios para o ensino da Dança. Os textos são os repertórios da dança e os contextos se referem aos aspectos históricos e a todos os conhecimentos presentes no repertório dançante. A autora defende que para o/a aprendente se apropriar da dança para além do âmbito do fazer é importante que haja um processo de leituras críticas desses (con)textos. Essas leituras podem ser desencadeadas pelas seguintes indagações: “quem dança? Onde dança? O que se move ao dançar? Como se move? Enfim, por que se move quem dança? O que move essa dança?” (MARQUES, 2010, p. 106).

Essas perguntas geradoras estimulam infundáveis leituras permeadas por diferentes sentidos e significados que os/as aprendentes atribuem as danças, implicando de maneira direta na experiência estética da leitura da dança, visto que ao passo que as camadas de conhecimentos são descobertas a experiência da dança também é ressignificada no/pelo corpo. (MARQUES, 2010).

As possíveis respostas a essas indagações quanto tratadas de maneira dialógica e entrelaçadas contém o potencial de ressignificar tanto a prática pedagógica do/da professor(a) como também pode contribuir para novos horizontes de vivência e apropriação da dança pelos/pelas aprendentes. Assim, perceber que essas questões, de maneira estanque, não são produtivas. É mais adequado vê-lo como uma teia de relações que se interconectam simultaneamente durante o ato de dançar. Desse modo, abordagens eminentemente dialógicas podem ser úteis para estimular múltiplas reflexões e experiências na Educação Física escolar. Dentro das nuances da linguagem da dança, é possível visualizar

“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física

as possibilidades de relações alteritárias, especialmente na categoria de "quem se move?" e "com quem se move?", o que incentiva a reflexão sobre o outro durante a dança. Esse horizonte possibilita pensar as contribuições de Marques (2010, 2012) articuladas de maneira dialógica aos estudos do Círculo de Bakhtin e ao campo da estesiologia.

Metodologia

O percurso metodológico deste estudo se vincula a uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa, contendo como *corpus* de análise registros do diário de campo e uma (01) produção, realizada por uma aprendente, do gênero discursivo digital meme. A análise, por sua vez, se filia aos princípios teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2006; DESTRI; MARCHEZAN, 2021).

A pesquisa-intervenção, de acordo com Rocha e Aguiar (2003), vislumbra investigar a vida de uma dada coletividade, buscando intervir na diversidade qualitativa desse grupo social de maneira formativa, contendo com uma constante análise dos sentidos que se materializam nas práticas educativas de maneira gradual. Para as autoras “[...] isso implica escapar ao crivo que serve para diagnosticar os desvios na funcionalidade cotidiana das organizações sociais, afirmando a diferença como um modo de ser possível nas relações do coletivo”. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66). Esse pressuposto mostra-se interessante a estudos que dialogam, de maneira direta ou indireta, com as práticas comunitárias.

Sobre a abordagem qualitativa, ela se caracteriza com mais ênfase pelo empenho reflexivo, consiste, como pontua Esteban (2010, p. 127), em “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de prática e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento”. Diante dessas características, o presente estudo, afunila seu olhar para o contexto da educação escolar, especificamente para o âmbito da sala de aula. Desse modo, o estudo qualitativo neste cenário pode, segundo Bortoni-Ricardo (2008 p. 49), contribuir para o “desvelamento do que está dentro da caixa preta no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam”, afirmando que “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o

contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Ressalta-se que a turma participante desta pesquisa foi constituída por dezenove aprendentes do 5.º ano do ensino fundamental, nas aulas de Educação Física a partir do conteúdo dança. O motivo desta intervenção focalizar o quinto ano se deu pelo entendimento que esse público-alvo apresenta características peculiares, passando por um momento de transição do ensino fundamental I para o II, tal fenômeno é marcado pela ruptura de um processo educativo. A pesquisa que gerou os dados que são analisados nesse artigo foi encaminhada para a Plataforma Brasil com o intuito da apreciação do Comitê de Ética e foi aprovada com o parecer n.º: 3.626.517, e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º: 22268619.1.0000.5187.

Os dados deste estudo foram gerados pelos registros do diário de campo da intervenção pedagógica. Após a prática de ensino, acontecia o registro das aulas no diário de campo, contendo as observações de aula na relação entre planejado e executado; relatos, observações e atitudes dos/as aprendentes. O diário de campo pode ser compreendido para “[...] além das sequências descritivas, constam também nos diários as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

O *corpus* de análise volta-se para algumas interações registradas no diário de campo e uma produção de uma aprendente no gênero meme. O critério de seleção se relacionou a como esses textos enquanto materialidades *sígnicas* apresentam sua dimensão ideológica, portanto, valorativa que, tencionam aproximações para com a problemática deste estudo.

A análise desse estudo também está pautada nos estudos dialógicos da linguagem com base em Bakhtin e seu Círculo, recorreu-se a dois indicadores postos por Miotello, Araújo e Dias (2019). A primeira análise, diz respeito ao cotejamento dos textos – registrados no diário, um meme e o aporte teórico -, a qual um texto é sobreposto a outros textos, ensejando diferentes ângulos de vista para com o objeto único. Essa empreitada envolve apreender que

[...] um caminho metodológico seria o caminho do cotejo, eu vou colocar uma coisa diante da outra, vou colocar uma voz diante da outra, eu vou colocar um texto diante do outro, eu vou compreender um texto com outro texto, não é aquele próprio texto olhando para ele, mas é ele na relação com o outro. [...] Aprender a cotejar, aprender

“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física

a ouvir uma palavra com outra palavra, e um texto com outro texto, ouvir uma perspectiva com outra perspectiva, de modo que uma não anula a outra, mas as duas se embatem, elas entram em tensão e acabam produzindo algo que é novo. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225).

Portanto, a ideia é sobrepor de maneira dialógica cada texto que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa que, encaminhará para outro indicador posto pelos autores, que é algo muito próximo de um mapeamento de valoração, que envolve tecer um olhar minucioso sobre como os sujeitos colaboradores atribuem valores aos momentos da pesquisa. Isso implica em “[...] prestar atenção àquilo que é o valor, a valoração, o ideológico, onde o outro está colocando o acento de valor naquele evento, naquele acontecimento, naquele pedaço de mundo. [...] Eu tenho que prestar atenção naquele resquício, indício e registro”. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225- 226). Assim, essa dimensão valorativa também atravessa o corpo enquanto sujeito, ela pode e deve ser considerada no processo de análise das interações em sala de aula.

Resultados e discussões

Sobre o Desencontro da Relação Escola-Comunidade: “Professor, bota o brega funk!”

As reflexões aqui apresentadas são tecidas a partir da análise de algumas interações das aulas de dança que marcam os (des)encontros entre escola e as práticas da comunidade em que ela está inserida. De forma resumida, podemos citar que o desencontro é provocado pelo ato escolar no silenciamento dos corpos dos/as aprendentes. Já o encontro, é inaugurado pelo processo de dar voz e visibilidade aos corpos aprendentes nas aulas de Educação Física.

Essa narrativa “Professor, bota o brega funk!” revela os aprendentes em sua prática comunitária, ou seja, a expressão da vivência cotidiana do que lhes identifica, onde se reconhecem, o que desejam ouvir e dançar, fora e dentro da escola. É mister pontuar que a intervenção pedagógica para o trato do conteúdo dança, nas aulas de Educação Física, não elegeu à priori este repertório/estilo como objeto de ensino. A proposta almejava, inicialmente, dialogar com a linguagem da dança em seus aspectos de movimento a partir das contribuições de Laban (1978) e outras pesquisadoras do âmbito da dança. Contudo, durante o início da prática de ensino foi recorrente o enunciado dos/as aprendentes quanto ao brega

funk. Esse pedido também era expresso na própria linguagem corpórea dos/as aprendentes durante algumas aulas a partir de movimentações e gestos que correspondiam ao campo ideológico deste texto dançante.

É importante pontuar que o brega funk é um ritmo/gênero musical compreendido como movimento cultural do Recife que surge das comunidades. As batidas das músicas desencadeiam passos coreografados e sincronizados que produziram o movimento do 'Passinho'. Em espaços de disputas de grupo, nas batalhas, os corpos revelam suas identidades, geralmente expressas nos cabelos descoloridos, nas cores vibrantes de suas roupas e no uso de óculos espelhados, como trata Andrade (2023).

Tal pedido foi provocante e disparou o repensar do professor sobre as danças que não entram na escola, por serem entendidas como inapropriadas, de forma a reformular sua proposta de intervenção. E assim, o enunciado transformou-se em um convite ao professor para possibilitar a entrada do brega-funk na escola a partir das aulas de Educação Física diante da constatação do distanciamento existente entre as práticas escolar e comunitária no que se refere às danças, o que também dialoga com as palavras de Marques (2012, p. 164), no tocante que “as instituições escolares em geral mostram-se apavoradas diante dos desafios trazidos pelas danças/arte dos jovens e uma nova onda moralista vem cobrindo de razão os defensores da tradição, da família e da propriedade”.

A primeira interação que reiterou a necessidade do replanejamento tinha como conteúdo temático o processo de experimentação e criação de movimentos que expressassem os termos de movimentação e de correlação de sequências de movimentos: contraste simultâneoⁱ e responsorialⁱⁱ. Os/as aprendentes deveriam se organizar em duplas. Neste momento, foi possível enxergar gestualidades do brega-funk que atuavam de maneira responsiva aos signos socialmente atrelados ao balé.

Como a experimentação envolveu a dinamicidade da movimentação responsorial, em que os movimentos de um aprendente tem que ser direcionado ao seu colega e, este deve responder ao movimento do colega. Ao descrever a interação, percebe-se uma aprendente, quase na ponta dos pés, e com movimentos simétricos dos braços realizou um giro, enquanto o outro aprendente respondeu a este movimento com um movimento de quadril característico no brega-funk. O professor identificou na aprendente elementos da fruição

“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física

estética da dança quando a partir da apreciação do filme Billy Elliot (exibido em uma das aulas), ela traz para o seu corpo gestualidades pertencentes ao balé.

Enxerga-se, nessa interação, uma equidade valorativa do movimento, pois o movimento da aprendente – do campo do balé - não é indiferente do movimento do seu colega – do âmbito do brega funk. Essa interação desestabiliza os estereótipos empregados injustamente à dança e, principalmente aos corpos que dançam, que estão à margem do contexto escolar, em detrimento de outras danças canônicas. É interessante ressaltar que, de acordo com Marques (2012), a escola acabou criando um hiato entre as propostas pedagógicas ofertadas nessa instituição para com as experiências corporais/artísticas que a juventude expressa, esse processo é tão incisivo que acaba sendo um mobilizador do afastamento desses/as aprendentes do espaço escolar.

Retomando a interação dançante, Nóbrega (2018) ressalta que os/as aprendentes sempre irão solicitar experiências sensíveis da sua relação com o outro e com o mundo para outros contextos de movimentos. Logo, compreende-se que tanto o balé quanto o brega funk mobilizam o campo do sentir do/a aprendente e são, campos do sentir corporal que devem ser enxergados de maneira equitativa no contexto formativo e para além deste. Dessa forma, é na corporeidade dos aprendentes que as danças desta comunidade são reveladas, como postula Porpino (2018), as infindáveis possibilidades criativas do corpo que se transborda pela sua corporeidade que sente, pensa, age, sempre de maneira simultânea, complexa e integrada.

Além disso, a partir dessa interação é possível compreender a dança enquanto ato responsável e responsivo, considerando que, segundo Porpino (2018, p. 72) “podemos dizer que toda dança implica uma criação que se concretiza, para quem aprecia, no corpo em movimento, no ato do dançar, sempre efêmero e não repetido”. Intercambiando essas palavras para o que Brait (2013) compreende como ato responsável, que toma como base as ideias do Círculo de Bakhtin, ela menciona que o sujeito deve assumir a responsabilidade de sua assinatura perante o outro, que envolve um gesto ético, em que o sujeito se arrisca por inteiro em um evento sempre singular e irrepitível. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 101), “tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real”.

Na citação, Bakhtin (2010), deixa nítido sobre qual perspectiva enxerga o homem, sendo um ser ativo que age corporalmente no mundo de maneira responsável, responsiva e dançante, como defende este estudo. Contudo, também existe a possibilidade de ele negar-se enquanto sua responsabilidade perante o ato, isso implica em um empobrecimento da existência do sujeito. O que não ocorreu no evento singular desta aula, pois os/as aprendentes não negaram o ato responsável de participar e nem de responder ao outro a partir do seu lugar/corpo singular, uma vez que a assinatura como sujeito singular não pode ser realizada por outro, nunca é substituível. Portanto, “compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento” (BAKHTIN, 2010, p. 66).

Considerando Bakhtin (2010), é pertinente refletir sobre a prática docente enquanto um ato responsável e responsivo, encarando a aula como um evento irrepetível. A linguagem na Educação Física também pode ser compreendida sobre essa ótica, esse entendimento irá encaminhar a reflexão sobre as singularidades das corporeidades dos/as aprendentes, o que implica também enxergar que eles e elas agem de maneira única. Em outras palavras, existe a necessitância do ato de se movimentar para existir a vida, nesse meio, esse movimento é um dever do corpo/sujeito em sua singularidade, exigindo responsabilidade perante a existência do outro enquanto corpo, cabe à Educação Física estimular a consciência dessas questões.

Também cabe ressaltar que os/as aprendentes foram estimulados a continuar o processo de criação, o aprendente que estava dançando brega funk se sentiu livre para se expressar como bem o queria, articulando sua expressão a proposta de conhecimento tematizado em aula. O ato de não cercear tais possibilidades de expressão se configuram como um encontro profícuo da relação escola e comunidade. Contudo, durante a aula, que estava sendo realizada no pátio, a gestora chega no pátio, sua presença e olhar faz o aprendente parar de dançar de maneira instantânea.

Esse dado expõe o primeiro desencontro da escola e comunidade, pois a gestora não precisou mencionar nenhuma palavra para silenciar o corpo dançante do aprendente. Esse dado foi o que reafirmou a necessidade no trato pedagógico com o brega funk, visto que o olhar em sua dimensão ideológica não é desinteressado, como defende Bakhtin (2010), mas além de carregar seu juízo de valor também expressa uma posição social de poder que ocupa

“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física

a gestora. Esse olhar caminha na mesma direção expressa por Marques (2012, p. 166), quando ela menciona que “[...] é mais fácil ensinar comportamentos adequados por meio das danças já marcadas (repertórios) do que construir novas posturas/ coreografias diante do corpo, da dança, das relações sociais (portanto políticas) atravessadas nos corpos dos alunos”.

Sobre os Encontros da Relação Escola-Comunidade: Tematizando o Brega Funk

O próximo encontro iniciou-se com uma breve revisão da aula passada, logo após, a aula é orientada para a apreciação do curto documentário intitulado de “O Brega Funk Vai Dominar o Mundo” na sala de informática, antes da apreciação para otimizar a reflexão foi fixado na parede papéis com as seguintes questões: “Quem dança?”; “Onde dança?”; “O que se move ao dançar?”; “ Como se move?”; “Por que se move quem dança?” e; “O que move essa dança?” (MARQUES, 2010, p. 106).

A partir dessas perguntas norteadoras sob a análise do documentário foi possível problematizar sobre os sujeitos dançantes; os contextos periféricos marcados pela desigualdade social onde surgiu esta dança; a sensualidade da dança que, na maioria das vezes, objetificam o corpo da mulher, mas que essa também assume protagonismo em cena; assim como também a luta dos envolvidos nesta manifestação contra a opressão que as comunidades periféricas sofrem. Esse debate dialoga com a questão que:

É mais interessante para o professor conservador atacar as danças das mídias globalizadas do que tentar compreendê-las em relação às danças existentes em nosso repertório nacional [...] O senso comum ataca as danças dos jovens sob alegação de que estariam gerando comportamentos socialmente inaceitáveis. Todavia, as danças populares trazem nelas embutidos tantos conceitos de corpo, de dança, de cidadão, de sexualidade quanto as danças das mídias - embora, obviamente, de formas diferentes. O que podemos questionar, obviamente, é a qualidade estética e artística das danças da moda, mas não o fato de incorporarem ensinamentos implícitos no corpo e nas construções coreográficas. (MARQUES, 2012, p. 166)

O brega funk, assim como o funk, sob a ótica dos fundamentalistas, como discute Marques (2012), desvirtuam os jovens de princípios e valores morais, tornando-os obscenos e vulgares. Para Figueiredo (2016), sob a ótica dos conservadores, o próprio prazer do corpo já se configura como tal ato de profanar a integridade de suas crenças, justamente pelo entendimento restrito do sexo como sendo unicamente velado a procriação (FIGUEIREDO, 2016). Isso é mais percebido

[...] nas palavras e coreografias vulgares, que prezam pela exacerbação do que Bakhtin entende por baixo corporal, e que evidencia um certo orgulho/vaidade transgressor nesse enaltecimento e que se torna sagrado enquanto voz do movimento, pois revaloriza as ideologias que movem o mundo contemporâneo. (FIGUEIREDO, 2016, p. 59).

Não se trata de inserir o brega funk, ou qualquer outra dança, de forma ingênua na escola, onde haja a valorização de preceitos de um sistema social opressor, mas se deve passar as tramas sociais destas danças a um processo de pente fino. Nesse contexto, na obra de Calvino (1990), sobretudo na fala de Marco Polo, que é um dos personagens da obra, pode encaminhar profícuas reflexões sobre esse contexto, em que afirma:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer o inferno. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (CALVINO, 1990, p. 150).

Quando o personagem menciona duas formas de não sofrer no inferno, pode-se estabelecer relações com duas formas de atuar no âmbito da educação. A primeira diz respeito a aceitar o inferno - realidade vigente- ao ponto de colaborar para sua manutenção e reprodução. O professor que caminha nessa jornada está fadado a um dos piores desgostos da carreira docente que é, de acordo com Imbernón (2016), cair no poço do esquecimento de seus/suas aprendentes.

A segunda forma de encarar o inferno é bem mais arriscada, pressupõe doar-se a seu ato responsável de não se negar enquanto ser único e singular, perante o evento irrepitível do ato de lecionar. Isso envolve muita atenção à vida e aprendizagens contínuas, num processo de olhar à lupa os eventos e, a partir da sabedoria, procurar compreender o que dar ação humana potencializa seu semelhante do que o oprime, explora e desumaniza seu semelhante. E,

[...] a vivência estética, proporcionada pela dança, é uma das possibilidades de resistência à ideia de fragmentação do ser humano. Nesse contexto, percebemos que a história da dança também se fez pela possibilidade de gerar sentidos novos mesmo para algumas situações que pareciam estar petrificadas pelo peso do preconceito e do autoritarismo. (PORPINO, 2018, p. 36).

Refletir sobre essas questões na prática de ensino e aprendizagem da dança, implica em não silenciar e/ou invisibilizar o corpo que se movimenta a partir de textos dançantes que estão à margem do contexto escolar; trata-se de não o esquecer durante as práticas

“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física

pedagógicas. O preconceito com esta dança não seria uma forma de (re)viver o passado, em que, de acordo com Costa (2004), é no corpo que as danças existem, portanto, ao compreender o corpo como fonte de pecado a sua dança tornava-se profana. Nesse contexto, os/as professores(as) de Educação Física devem transitar de maneira pedagogicamente responsável sobre essas questões, alargando os conhecimentos específicos da dança “[...] pertencentes ao universo do educando. Isto, para que ele seja capaz de compreendê-la e vivenciá-la, do ponto de vista artístico, mesmo não tendo como meta a performance do dançarino, evitando as discriminações e exclusões nas aulas de Dança” (BARRETO, 2005, p. 106).

Trata-se de um olhar minucioso para as linguagens dos/as aprendentes, em suas tramas e tessituras, que é um ato muito trabalhoso, exigindo que o/a professor(a) seja competente e responsável em sua prática pedagógica. A partir dessa ação, é possível identificar as potencialidades destes textos dançantes, pois nesses corpos dançantes podem-se encontrar elementos transgressores e emancipadores necessários a serem tematizados nas aulas. Nesse sentido, essa experiência de tematização do brega funk, é uma possibilidade de resposta à questão de como atribuir intencionalidade pedagógica a textos dançantes que estão à margem de outras danças canônicas no contexto escolar.

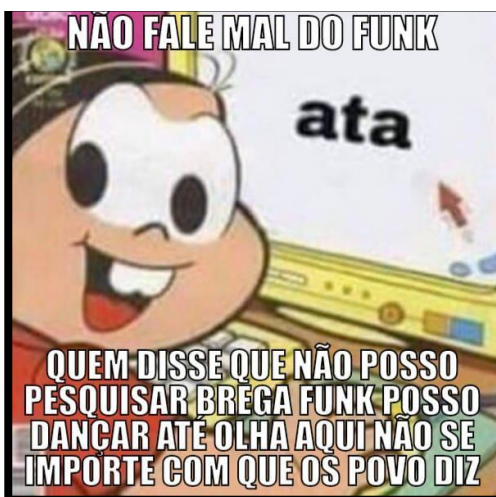
Partindo agora para uma interação nas últimas aulas, com foco na produção dos memes, os/as aprendentes foram divididos(as) em duplas, mas poderia ser realizada individualmente, cada dupla ficava na posse de um tablet, quando um(a) da dupla construísse seu meme passava o aparelho para seu/sua colega. Sobre os encaminhamentos metodológicos da proposta: I) Indicação de um site, mas eles e elas poderiam explorar outros; II) O meme deveria ter relação com os saberes das aulas de dança que foram vivenciadas, podendo explorar deste de discussões como conteúdos trabalhados; III) eles e elas poderiam dialogar entre si na busca por estimular as produções, mas estas deveriam ser autorais.

Partindo para as produções, elas apresentaram variações linguísticas, principalmente com marcas da oralidade. Seria um equívoco e, até mesmo um preconceito linguístico, atribuir o valor de errado às produções simplesmente por dois motivos: o primeiro diz respeito que as produções se mostram inadequadas para a norma culta de escrita, presentes em gêneros discursivos como a redação. O segundo motivo se dá pela especificidade do gênero meme, que não se compromete com a norma culta. Essa discussão encontra ecos de ressonâncias na

perspectiva dos multiletramentos, principalmente nos estudos de Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), pois esse campo estimula a compreensão que a ortografia e gramática ditas corretas passam a ser enxergadas não mais dentro do binarismo de corretas ou erradas, mas devem ser compreendidas a partir dos seus contextos de uso.

A próxima produção intensifica o meme enquanto crítica social.

Figura 1. Meme



Fonte: Arquivos do Pesquisador, Produção de uma Aprendiz (2019).

Essa produção reitera e, ao mesmo tempo, sintetiza as discussões que foram expostas anteriormente. Quando o meme apresenta: “*Não fale mal do funk*”, percebe uma dimensão responsiva a enunciados sociais que atuam de maneira depreciativa a essa manifestação cultural. Diante desses enunciados, observa-se que eles mencionam juízos de valores negativos para com a cultura do funk e, a partir destes, constroem toda uma marginalização que é pré-concebida a essa cultura, sem nenhum ato de refletir sobre essa manifestação em sua trama social mais complexa, ou até mesmo, enxergá-la em seu potencial educativo, ao poder ser tematizada por meio de objetivos formativos. Isso reitera que:

[...] na aparente submissão, o corpo também se impõe quando descobre a sua capacidade de problematizar, de mudar, de transgredir o já conquistado. Ora se submetendo, ora resistindo, o corpo cria e recria a criação, sendo nova criação e nova criatura a cada instante na convivência com outros corpos. Essa realidade transitória, cambiante e impregnada de mundo que é o corpo humano (PORPINO, 2018, p. 50)

Nessa produção é possível notar a potência complexa do corpo que revela em sua dialogicidade, representando o humano em suas contradições existenciais. A potência do corpo em subverter as regras do jogo. A potência do corpo em reexistir enquanto arte sensível e universal. A potência do corpo refletida e refratada no corpo do outro. A potência

“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física

do corpo dançante, que ao dançar luta pela humanização do homem e acompanha a melodia da justiça social, nunca ajoelhando-se perante o preconceito.

Essa discussão sobre a potência do corpo encontra terreno fértil quando o meme expressa: “Quem disse que não posso pesquisar brega funk posso dançar até olha aqui não se importe com que os povo diz” (Aprendente, 2019). Esse meme, apresenta um posicionamento sobre a dança, mas não um posicionamento qualquer, pois a aprendentes que a produziu apresenta um empoderamento sobre o conteúdo tratado. Para dialogar com esse enunciado, Horochovski e Meirelles (2007) mencionam que, o empoderamento perpassa por um processo no qual os indivíduos subsidiados pelo conhecimento crítico obtêm recursos que lhes permitam terem influência – voz- no processo de tomada de decisão e ação em seu contexto e, sobretudo, na sociedade. Ampliando esse pensamento, Baquero (2012, p. 186) menciona que:

[...] o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder.

É verificável que as ideias basilares do conceito de empoderamento dialogam com a produção deste estudo. Além disso, esse meme, em específico, direciona uma singularidade enquanto empoderamento, pois quando o referido meme manifesta que “[...] posso dançar até [...]” (Aprendente, 2019), expressando um empoderamento enquanto corpo, pois não basta apenas pesquisar o brega funk, porém, o corpo enquanto potência dançante consegue transgredir as barreiras que são postas em seu caminho no/pelo sentir. Desse modo, o corpo pode lutar dançando contra tudo que o inferioriza ou que seja guiado por qualquer tipo de injustiça social.

Conclusões

Essa prática de ensino e aprendizagem da dança como linguagem ideológica e sensível apresentou os (des)encontros da relação escola e comunidade, esse dado foi realçado pela interações apresentadas e pela produção de um meme de uma aprendente, os desencontros foram expressos em situações de práticas sociais dentro do contexto escolar que fugiram da tutela da proposta da intervenção didático-pedagógica, mas que imprimia o silenciamento de corpos, como o caso o olhar cerceador da gestora sob os corpos dançantes. Os encontros,

por sua vez, foram evidenciados pelas práticas pedagógicas que procuraram dar voz e visibilidade aos corpos dançantes que expressam saberes dialógicos – do vivido para o meme - que, na maioria das vezes, estão à margem do currículo escolar e das práticas pedagógicas desta instituição formativa.

Destaca-se também como um dado importante deste estudo a proficuidade de se pensar a linguagem cinestésica da Educação Física em diálogo com outras materialidades sígnicas, pois o trato com o documentário e o meme possibilitaram o alargamento das propostas didáticas em relação com o brega funk, articulando ações dialógicas no horizonte da apreciação, discussão e produção entrelaçadas com o corpo dançante. Assim, a Educação Física consegue avançar no debate das linguagens sem perder sua especificidade.

Diante do que foi escrito e debatido, as interações analisadas tensionam que os (des)encontros da relação escola e comunidade são expressos no/pelo o corpo; no corpo pelo motivo que ele se apresenta como espaço das tensões desse dois campos ideológicos; pelo corpo no sentido que a dimensão corpórea dos/as aprendentes são ativo-responsivos das interações analisadas, o que provoca reflexões sobre a necessidade urgente de estabelecer relações dialógicas entre a educação e cultura comunitária para alcançar uma educação diversa, situada e de qualidade, que considera o outro e toda sua cultura como elemento indispensável do ato de ensinar e de aprender.

Referências

- ANDRADE, João. O reconhecimento do brega funk como movimento cultural do recife. **Revista Caboré**. v. 1, n. 6, 2023. Acessado em 04/04/2023. Disponível em <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/revistacabore/article/download/5270/482484855>
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Vozes, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Pedro & João Ed., 2010.
- BAQUERO, Marcello et al.. A situação das Américas: democracia, capital social e empoderamento. **Revista Debates**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan-abr 2012.
- BARRETO, Débora. **Dança**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Ed. 2. Campinas: Autores associados, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

“Professor, bota brega funk!”: os (des)encontros da relação escola - comunidade expresso no corpo dançante nas aulas de educação física

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 09–32.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chaves**. 5a ed. SP: Contexto, 2013. 264p.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, [Trad.: Diogo Mainardes] 1990.

COSTA, Elaine de Melo de Brito. **O corpo e seus textos: o estético, o político e o pedagógico na dança**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. 2004.

DESTRI, Alana.; MARCHEZAN, Renata. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ESTEBAN, Marcos Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FIGUEIREDO, Marina Haber de. **Rap e funk: a busca por voz e visibilidade**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos 2016.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: **Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Florianópolis, 2., 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. 2016.

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. 1ª ed. Campinas, Editora Unicamp, 2020. 406 p.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus. 1978.

MARQUES, Isabel. A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MIOTELLO, Valdemir; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha. Entrevista com o professor Valdemir Miotello sobre Bakhtin e as perspectivas para as pesquisas na área da educação. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 21, n. 46, 2019.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Uma estesiologia do corpo. In: NÓBREGA, T. P.. (Org.). **Estesia: Corpo, Fenomenologia, Movimento**. 1ed. São Paulo: Liber Ars, 2018, v. 1, p. 11-28.

O brega funk vai dominar o mundo. Spotify Brasil. Youtube. Outubro de 2019. 18 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3qLr-qILt1k>, Acessado em 01 de abr de 2023.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. Natal: Edufrn, 2018.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SANTANA, Daniel Batista. **Corpo, Linguagens e Multiletramentos:** Uma Proposta Didática Dialógica para o Ensino da Dança nas Aulas de Educação Física. 361 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

Notas

i O contraste simultâneo se caracteriza por movimentações diferentes que são realizadas ao mesmo tempo na interação com o outro.

ii A movimentação responsorial expressa a ideia da relação pergunta-resposta pelo movimento.

Sobre os autores

Daniel Batista Santana

Graduado em Educação Física pela UEPB. Mestre em Formação de Professores - PPGFP - pela Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente, é doutorando do Programa Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: prof.daniel@servidor.uepb.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-7067-8955>

Elaine Melo de Brito Costa

Graduada em Educação Física pela UFRN. Mestre e doutora em Educação Física pela UNICAMP. Professora efetiva do Departamento de Educação Física (UEPB). Professora do Mestrado Profissional em Formação de Professores (UEPB). Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Linguagens – CEL. E-mail: elainembcosta@servidor.uepb.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-6617-3156>

Fábio Marques de Souza

Doutor em Educação (USP). Professor no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB). Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCEG). E-mail: fabiohispanista@servidor.uepb.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4538-3204>

Recebido em: 08/04/2023

Aceito para publicação em: 08/11/2023