



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES



DANIEL BATISTA SANTANA



**CORPO, LINGUAGENS E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA
DIALÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



CAMPINA GRANDE/PB
2021

DANIEL BATISTA SANTANA

**CORPO, LINGUAGENS E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA
DIALÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Área de concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Coorientador: Prof. Dr. Ivo Di Camargo Junior

**CAMPINA GRANDE/PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S232c Santana, Daniel Batista.

Corpo, linguagens e multiletramentos [manuscrito] : uma proposta didática dialógica para o ensino da dança nas aulas de educação física / Daniel Batista Santana. - 2021.

261 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Coordenação do Curso de Letras - CCHA."

1. Multiletramentos. 2. Educação física escolar. 3. Corpo.
4. Linguagem da dança. I. Título

21. ed. CDD 372.86

DANIEL BATISTA SANTANA

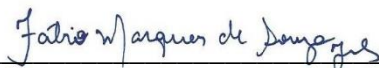
CORPO, LINGUAGENS E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DIALÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Área de concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Aprovada em: 06/10/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza - PPGFP/UEPB
(Orientador)



Prof. Dr. Ivo Di Camargo Junior - PPGFP/UEPB
(Coorientador)



Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo - PPGEF/UFRN
(Examinador externo)



Prof. Dr. Manassés Morais Xavier - PPGLE/UFCG
(Examinador externo)

Dedico à minha mãe, Maria do Carmo Santana de Lima, que me faz ser sensivelmente esperançoso na ação, assim como ao Tácio Pereira de Lima (*in memoriam*), que me lembra por quem e para que escrevo, pesquiso, danço, enfim, vivo.

AGRADECIMENTOS

Esse é o momento de agradecer aos outros que circulam em cada entrelinha e entrelugar deste trabalho.

Agradeço à minha família, ela, de fato, me dá asas para dançar lá no alto, onde estão meus sonhos. Em especial, para a minha mãe Maria do Carmo que, me faz acreditar em dias melhores, me incentivando a dar o melhor de mim em tudo que me propuser a fazer. Às minhas irmãs Márcia, Mércia, Mônica e ao meu irmão Davy, quarteto este que tenho muito afeto e admiração, principalmente, pela garra de superação de situações adversas, bem como ao meu sobrinho Allyson que, além compreender minhas ausências, contribuiu com o processo de construção do design da capa e contracapa do material didático que se encontra em anexo.

À Universidade Estadual da Paraíba, antes mesmo de me inserir no curso de Licenciatura em Educação Física, lá estava eu cursando o pré-vestibular oferecido gratuitamente por essa instituição, sempre serei grato.

Ao meu orientador, Fábio Marques de Souza, pela confiança e pelas relações dialógicas pautadas na alteridade, sempre abrindo oportunidades preocupado com meu presente e futuro. Tenho muito que agradecer, companhia que não pretendo me distanciar, mas perspectiva de novos projetos.

Ao professor Ivo Di Camargo Junior, pela coorientação, sou grato por me apresentar o Círculo de Bakhtin, me fazendo mergulhar nos escritos desse coletivo que centraliza a vida humana como eixo inegociável.

Agradeço à banca de qualificação que contribuiu de maneira decisiva para que este texto seja apresentado dessa forma, na pessoa do professor Allyson Carvalho de Araújo, Manassés Morais Xavier e da professora Elaine de Melo Brito Costa, eles e ela pontuaram de maneira rigorosa e, igualmente humanizada, possibilidades para este escrito avançar no debate apresentado.

Ao programa de pós graduação em formação de professores, destaco a figura dos/as professores(as), como: Linduarte, Patrícia, Fabíola, Antonio de Pádua, Tânia, Diógenes, assim como minha turma que demonstrou, ao longo do processo, uma união genuinamente verdadeira e inabalável, me inspiro em cada um(a) deles/delas

Agradeço à toda comunidade escolar que aceitou a realização dessa pesquisa, gestora, professores, familiares e, em especial, aos aprendentes que me fizeram refletir de maneira constante sobre minha prática pedagógica, eles e elas contribuíram para eu me tornar um professor melhor.

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão Corpo, Educação e Linguagens (CEL) pela contribuição importantíssima na minha formação, coordenado pela professora Elaine de Melo Brito Costa e pelo professor Eduardo Ribeiro Dantas, pessoas que tenho uma admiração singular, tenho os dois como horizonte de atuação docente, foi a partir de uma disciplina lecionada por este último e, com sua ajuda de maneira mais personalizada, que tive o *insight* para a construção do projeto que passou na primeira etapa do processo seletivo deste programa.

Ao Grupo de Estudos, coordenado pelo professor Jeimison de Araújo Macieira, este que é também uma fonte inesgotável de inspiração que, desde a graduação, vem me acompanhando e apontando possibilidades de projetos de vida, também cabe destacar que foi a partir de uma leitura específica deste grupo que pude ter um bom desempenho no processo seletivo deste programa.

Agradeço também ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, destaco os/as professores: Dóris, Ivanildo, Josenaldo, Mirian, José Pereira, Anny, Damião, Eugenio, Jozilma e Gorete pela contribuição na minha formação.

Agradeço a algumas pessoas especiais, que abrilhantam ou já abrilhantaram a minha vida, seja ele mais íntimo (Ronan), sejam eles/elas do campo acadêmico que, transborda para a vida pessoal (Ewerton, Valesca, Caio, Karina, Renata,) sejam do campo da dança (Jefferson, Vitor, Eduardo, Romero, Cas, Liu, Marley, Marina, Vagner, Jardel) sejam da pelada de futsal ou de amizade de infância/contemporânea (Douglas, Márcio, Michele, Raiana, Raina, Gilmario, Neto) ou, até mesmo, de pessoas que cuidam de mim, em uma espécie de laço materno (Eufrazia e Gláucia)

Esses são alguns dos outros que bailam nas entrelinhas e entrelugares deste estudo, deixo para vocês a música: Toda Gratidão, de Fábio Brazza.



*Bailarina: Catalina Duarte
Fotógrafa: María Paz Morales*

“O corpo pode tudo! Só não pode se ajoelhar e referenciar qualquer tipo de violência, o obscurantismo, o preconceito, e a discriminação e a tudo que isso representa”. (Vicente Molina Neto, abertura do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2019).

“Ser professor de Educação Física significa, antes de tudo, fazer parte da humanidade. E compartilhar dessa humanidade pressupõe a necessidade de comover-se com o drama alheio, colocar-se no lugar do outro na tentativa de melhor entender suas limitações e dificuldade”. (BARBOSA, 2014, p. 169).

“Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro; encontrar o outro em mim”. (BAKHTIN, 2011, p. 342).

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições formativas de uma intervenção didática dialógica do conteúdo dança pautada na pedagogia dos multiletramentos e na compreensão do corpo dançante enquanto linguagem ideológica e sensível. Sobre o aspecto teórico, existem contribuições de Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) e Rojo e Moura (2019), a respeito da pedagogia dos multiletramentos; fundamenta-se em Marques (2010; 2012) e Barreto (2005) para prática de ensino e aprendizagem da dança no âmbito escolar; também compreende-se a dança como linguagem, defendendo que sua especificidade sóica se relaciona tanto a uma dimensão sensível (PORPINO, 2018; NÓBREGA, 2018; 2019) como ideológica (BAKHTIN, 2010; VOLÓCHINOV, 2018) que encontra potência no/pelo corpo (COSTA, 2014) e, as contribuições de Bakhtin e seu Círculo permeia-se toda a conjuntura desta pesquisa. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa intervenção e de cunho etnográfico, com uma abordagem qualitativa e interpretativa. Recorrendo-se durante a intervenção pedagógica ao diário de campo e registros fotográficos e em vídeo como instrumento de registros para a produção do *corpus* de análise, tendo como lócus uma escola do ensino fundamental I, da cidade de Campina Grande/Paraíba, direcionada para uma turma do quinto ano e sendo realizada durante o segundo semestre de 2019. Ao analisar os resultados deste estudo pode-se perceber que as contribuições formativas foram singulares e múltiplas, pois foi possível notar mudanças de atitudes consistentes dos/as aprendentes ao longo da pesquisa. O ato de compreender a dança enquanto linguagem ideológica e sensível, destacando o corpo enquanto protagonista do ato de dançar tem muita potência da Educação Física escolar e, ainda mais proficuidade quando dialogada com a pedagogia dos multiletramentos, justamente pela defesa de outras possibilidades sóicas na escola para além das práticas de letramentos grafocêntricas. A dança, nesse contexto, permitiu mediar o papel e lugar do corpo na/da Escola, atribuindo o papel de protagonista criativo e o lugar onde o conhecimento escolar é circunscrito, essa compreensão envolve uma reconfiguração da organização escolar e práticas pedagógicas. Além disso, como fruto desta pesquisa é apresentado um material didático que, embora construído a partir de uma experiência de ensino no quinto ano dos anos iniciais, acredita-se que, a partir de algumas mediações, essa proposta pode contribuir para outros níveis de ensino, considerando que este material passou por um caminho, muitas vezes, espinhoso, que envolveu cuidado e carinho de maneira minuciosa, sendo constantemente repensada diante as imprevisibilidades das aulas, exigindo mudanças de rotas e, acima de tudo, um ato responsável para com a formação dos/as aprendentes. Também cabe mencionar que o trabalho pedagógico a partir da linguagem e, a própria compreensão da dança enquanto linguagem, contribui para um olhar mais a lupa sobre as possibilidades sóicas que podem desestabilizar, fragilizar, romper, transgredir crenças e discursos sociais que atuam como impedidores do encontro sensível e ideológico do sujeito para com as práticas corporais, em específico aqui, ao âmbito da dança.

Palavras-Chave: Multiletramentos; Educação Física Escolar; Corpo; Linguagem da Dança.

ABSTRACT

The general objective of this study is to analyze the formative contributions of a dialogical didactic intervention of the dance content based on the pedagogy of multiliteracies and on the understanding of the dancing body as an ideological and sensitive language. On the theoretical aspect, there are contributions from Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) and Rojo and Moura (2019), regarding the pedagogy of multiliteracies; it is based on Marques (2010; 2012) and Barreto (2005) for the practice of teaching and learning dance in the school environment; dance is also understood as a language, arguing that its sign specificity is related to both a sensitive dimension (PORPINO, 2018; NÓBREGA, 2018; 2019) and an ideological one (BAKHTIN, 2010; VOLÓCHINOV, 2018) that finds power in/through the body (COSTA, 2014) and the contributions of Bakhtin and his Circle permeate the entire context of this research. The methodology is characterized as an intervention and ethnographic research, with a qualitative and interpretive approach. During the pedagogical intervention, the field diary and photographic and video records were used as a recording instrument for the production of the corpus of analysis, having as locus an elementary school I, in the city of Campina Grande/Paraíba, directed to a fifth-year class and being held during the second half of 2019. By analyzing the results of this study, it can be seen that the formative contributions were unique and multiple, as it was possible to notice consistent changes in attitudes of the learners throughout the research. The act of understanding dance as an ideological and sensitive language, highlighting the body as the protagonist of the act of dancing, has a lot of power in school Physical Education and, even more fruitful when dialogued with the pedagogy of multiliteracies, precisely for the defense of other sign possibilities in school beyond the practices of graphocentric literacies. Dance, in this context, allowed mediating the role and place of the body in/of the School, attributing the role of creative protagonist and the place where school knowledge is circumscribed, this understanding involves a reconfiguration of school organization and pedagogical practices. In addition, as a result of this research, a teaching material is presented which, although built from a teaching experience in the fifth year of the early years, it is believed that, from some mediations, this proposal can contribute to other levels of education, considering that this material has often gone through a thorny path, which involved meticulous care and affection, being constantly rethought in light of the unpredictability of classes, requiring changes in routes and, above all, a responsible act with regard to training of the learners. It is also worth mentioning that the pedagogical work based on language, and the very understanding of dance as a language, contributes to a closer look at the significant possibilities that can destabilize, weaken, break, transgress beliefs and social discourses that act as impediments to sensitive and ideological encounter of the subject with bodily practices, specifically here, in the context of dance.

Keywords: Multiliteracies; School Physical Education; Body; Language of Dance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Elementos Básicos da Corêutica	67
Quadro 2. Campos de significação da linguagem da dança.....	70
Quadro 3 Características recorrentes nos memes.....	73
Quadro 4. Conhecimentos orientados para Educação Física	90
Quadro 5. Os Objetivos da Escola como Integrantes da proposta didática dialógica...	91
Quadro 6. Objetivo Geral da Intervenção Pedagógica.....	92
Quadro 7. Dos Conteúdos aos Processos Metodológicos	92
Quadro 8. Dos Objetivos as Avaliações.....	93
Quadro 9. Apreciação da Dança em Realidade Virtual: Atividade realizada durante o processo pedagógico.....	94
Quadro 10. Sobre a Organização Escolar	102

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Apreciando ao dançar e dançando ao apreciar	113
Imagem 2. Sensibilização do/no Corpo	115
Imagem 3. Apreciando o Meme e a Curiosidade	119
Imagem 4. Michael Caffrey e hábitos “femininos”	124
Imagem 5. Corpos enquanto sujeitos de conhecimentos	127
Imagem 6 e 7. As Cinesferas	132
Imagem 8. Explorando a Cinesfera	133
Imagem 9. Explorando os planos a partir da Cinesfera	136
Imagem 10. Explorando o fator peso.....	138
Imagem 11. Ampliando a experimentação do fator peso	140
Imagem 12. A gestualidade como signos não-verbais.....	142
Imagem 13. Arte e Vida entrelaçada no/pelo corpo	144
Imagem 14. Movimento responsivo	148
Imagem 15. Corpo que marca e é marcado	151
Imagem 16. Corpo que marca e é marcado	153
Imagem 17. Recursos didáticos para a atividade.....	157
Imagem 18. O texto em diferentes suportes	160
Imagem 19. Quando o texto encontra os corpos dançantes.....	161
Imagem 20. Dançar com o outro sem espaço para o preconceito	166
Imagem 21. Apreciação dos momentos anteriores da aula.....	177
Imagem 22. Sobre os grupos de trabalhos	178
Imagem 23. Aula compartilhada – aprendentes como protagonistas	182
Imagem 24. Sobre o Aprendente Solista	185
Imagem 25. Vídeo apreciado em Realidade Virtual.....	189
Imagem 26. Momentos apreciativos da Realidade Virtual.....	195
Imagem 27. Tutorial de confecção do Cardboard	197
Imagem 28. Capa	221
Imagem 29 Capa 2	222
Imagem 30. Contracapa	226
Imagem 31 Recorte da síntese teórica	229
Imagem 32. Site em que foram construídos os QR Codes do Material.....	236
Imagem 33 e 34. Procedimento para geração do link.....	236

LISTA DE MEMES

Meme 1. Qual dança?.....	121
Meme 2. O cotidiano vivido	121
Meme 3. Revisando.....	121
Meme 4. Produção 1	168
Meme 5. Produção 2	168
Meme 6. Produção 3	168
Meme 7. Produção 5	169
Meme 8. Produção 4	169
Meme 9. Produção 6	170
Meme 10. Produção 8	171
Meme 11. Produção 7	171
Meme 12. Produção 9	172
Meme 13. Produção 10	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2. I ATO: SOBRE QUAL BASE E COM QUEM ESTAMOS DANÇANDO:	
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	18
2.1 Contextualizando e Propondo Olhares para o Corpo, a Dança e a Educação Física escolar	18
2.1.3 O Corpo e a Dança nas Aulas de Educação Física escolar: Possibilidades de Repensá-los	18
2.1.4 Bakhtin e seu Círculo na Educação Física: Notas Introdutórias.....	28
2.2 A Educação Física no Âmbito das Linguagens	40
2.2.1 Notas Introdutórias	40
2.2.2 Contribuições de Bakhtin e seu Círculo sobre o debate da Linguagem na Educação Física	42
2.3 Tecendo Aproximações entre Corpo e Multiletramentos	50
2.3.1 Corpo, Letramento/s e Multiletramentos: Diálogos com a Dança	50
2.3.2 Contextualizando as Tecnologias Digitais nas aulas de dança na Educação Física escolar	58
2.4 Organização e Princípios para a Intervenção Pedagógica	61
2.4.1 A Proposta Didática Dialógica como Possibilidade de Intervenção	61
2.4.2 Contribuições de Rudolf Laban e da Dança no Contexto	66
2.4.3 As Tecnologias Digitais como Elementos Integradores da Proposta.....	72
2.4.3.1 O gênero digital meme nas aulas de Educação Física escolar	72
2.4.3.2 O QR Code como Possibilidade Didática.....	75
2.4.3.3 A Apreciação e Reflexão do Cinema enquanto Proposta Didática: Tematizando Billy Elliot	77
2.4.3.4 A Realidade Virtual e Educação Física escolar: Possíveis Aproximações.....	81
2.4.3.5 O Festival como Síntese do Processo Didático-Pedagógico e Espaço de Potência das Linguagens dos e das Aprendentes	83
2.4.5 A Mediação: Fio que Entrelaça e Atravessa os Elementos Integradores da Proposta.....	85
2.4.6 Organização da Proposta Didática Dialógica	89
3. II ATO: CAMINHO DA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	96
3.1 Delineamento da Pesquisa e Especificidade do Programa	96
3.2 Natureza da Pesquisa	98
3.3 Turma Alvo da Intervenção Pedagógica	101
3.4 O Contexto Escolar da Intervenção Pedagógica	101
3.5 Subsídios e Processos de Geração de Textos da Realidade	103
3.6 Geração, Organização dos Textos da Realidade e Formação do Corpus de Análise	104
3.7 Percurso da Análise dos Dados/Relações Dialógicas de análise dos (con)textos	106
4. III ATO: SOBRE AS DANÇAS QUE FORAM SENTIDAS, PENSADAS E REFLETIDAS COM O OUTRO: OS RESULTADOS E DISCUSSÕES	108
4.2 Sobre a Intervenção Pedagógica.....	109
4.2.1.1 I Sensibilização do Corpo Dançante.....	109
4.2.2 II Dançar sentindo e pensando de forma simultânea	132
4.2.3 III Leitura e Produção de Textos Dançantes	145

4.2.4 IV Potencializando as Linguagens dos/as Aprendentes.....	156
4.2.5 A experiência da Realidade Virtual.....	188
4.3 Entrelinhas e Entrelugares da pesquisa: sobre as dificuldades, inquietações e fagulhas de esperança da pesquisa	201
4.3.1 Sobre a Lembrança de uma Outra Educação Física	203
4.3.2 I ato Replanejamento com Ato responsável e responsivo.....	206
4.3.3 O Corpo marcado e demarcado por outras forças.....	209
4.3.4 A desigualdade social que baila nas entrelinhas e nos entrelugares.....	212
4.3.5 Uma outra inquietação pungente.....	214
4.3.6 Entrelinhas e Entrelugares do Festival: A Esperança Dança	218
4.4 Sobre o design da proposta didática dialógica	220
4.4.1 Sobre a construção da Capa.....	220
4.4.2 Sobre a construção do título.....	224
4.4.3 Sobre a construção da contracapa:	225
4.4.4 Mapa de leitura e organização da proposta.....	228
4.4.4.1 Iniciando o Diálogo:	228
4.4.4.2 Sobre os IV contextos dançantes:	232
4.4.4.3 Sobre a Organização das aulas:	233
4.4.4.4 Elementos adicionais:.....	235
5. IV ATO: CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS	239
REFERÊNCIAS.....	249
APÊNDICE: A PROPOSTA DIDÁTICA DIALÓGICA.....	261

1 INTRODUÇÃO

A escola e os/as docentes necessitam compreender que os/as aprendentes¹ são sujeitos encarnados no mundo, pois o ato de aprender não está dissociado da dimensão corpórea do homem. Dito isto, para além de entender eles e elas enquanto corpos dotados da necessidade de se movimentar, trata-se também de potencializar o humano por meio de múltiplas possibilidades de linguagens, em que o corpo em movimento tenha seu lugar e papel de importância na proposta pedagógica da escola.

Diante dessa instituição educativa, a Educação Física, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), situa-se no âmbito escolar a partir do campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. É importante pontuar que a área já vinha protagonizando esse debate, como apontam os estudos de Betti (1994) e Kunz (1994). Esse documento insere a área no campo das linguagens sob a justificativa que ela propõe o ensino das danças, esportes, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras e as práticas corporais de aventura enquanto linguagens, uma das problemáticas desse documento é justamente não deixar claro o aporte teórico que baliza a compreensão de linguagem.

Nesse sentido, esse estudo compreende a linguagem sob a ótica dos estudos dialógicos, presente nas pesquisas de Bakhtin e seu Círculo, que envolve compreender a linguagem incrustada nos seus atores sociais que, por meio das relações dialógicas, se formam como sujeitos, ao mesmo tempo que, transformam o mundo. A linguagem para esse coletivo adquire uma dimensão alteritária, uma vez que não se afasta da relação do eu-para-mim, eu-para-o-outro e do outro-para-mim e, é sempre mediada por posturas valorativas dos sujeitos que estão envolvidos na interação.

Nesse contexto, a dança enquanto linguagem não se distancia dessa relação valorativa. A especificidade sónica da dança defendida por este estudo envolve tanto uma dimensão sensível como ideológica que encontra potência no/pelo corpo. Sobre a dimensão sensível busca-se subsídios nas produções do campo fenomenológico da Educação Física (NÓBREGA, 2018; 2019) e, a dimensão ideológica apoia-se nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, compreendendo esses campos teóricos em seus pontos de intersecções.

¹ Nesta pesquisa recorre-se a Assmann (2007), que aponta a terminologia aprendentes em contraposição a aluno/estudante, pelo fator que o ato de aprender não se relaciona apenas ao sistema educativo normativo, todavia está impregnado no existir do homem.

Essa compreensão da dança enquanto linguagem encontra terreno fértil na pedagogia dos multiletramentos, que foi criada, segundo Rojo (2012), em 1996, por um grupo de pesquisadores no colóquio do Grupo de Nova Londres, onde foi cunhado o termo multiletramentos, justamente para ampliar as discussões sobre as multiplicidades dos processos de letramentos na era digital, assim como apontam a relevância da questão da diversidade cultural e da multiplicidade de linguagens no âmbito educacional. A pedagogia dos multiletramentos, como discute Pereira (2014), abriu possibilidades para a inserção do corpo enquanto linguagens nas discussões sobre os letramentos, mesmo sabendo que esse corpo sempre esteve gravitando nesse espaço-tempo. Essa inserção pode contribuir para tirar da marginalidade saberes sensíveis que se entrelaçam com o corpo, como a dança, reconhecendo e valorizando as áreas de conhecimentos que trata pedagogicamente tais saberes, a exemplo da Educação Física e Artes (PEREIRA, 2014).

Essa pedagogia, como apresenta o estudo de Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), defende a relevância da multiplicidade de signos nas práticas educativas que diz respeito a multimodalidade da linguagem que, como pode-se notar, encontra terreno fértil na compreensão da dança enquanto linguagem, mas essa teoria também defende que essa multimodalidade deve ser articulada ao contexto singular dos/as aprendentes. O que implica um olhar para o cotidiano escolar que será o lócus dessa pesquisa, que é uma escola localizada em uma comunidade periférica de Campina Grande, Paraíba, tendo a turma do quinto ano do ensino fundamental como alvo da intervenção pedagógica.

Com relação ao cotidiano escolar, é importante destacar que o pesquisador já estava inserido neste ambiente como professor de Educação Física e os/as aprendentes em suas práticas cotidianas eram possíveis enxergar que eles e elas dialogavam com algumas tecnologias digitais, o que vai ao encontro da dimensão contextual, defendida por Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020). Diante dessa questão, algumas tecnologias/linguagens foram inseridas na proposta didática de intervenção do conteúdo dança desta pesquisa que, recebe a adjetivação de dialógica, tomando como base os estudos de Bakhtin e seu Círculo. Essas tecnologias/linguagens são chamadas neste estudo de elementos integradores da proposta didática dialógica, sendo eles: a) O gênero digital meme; b) O Cinema; c) O QR Code; d) A Realidade Virtual e; e) O Festival de dança. Cabe mencionar que a compreensão do termo tecnologia recebe nesse estudo uma perspectiva ampliada a partir dos estudos de Selwyn (2011), para esse pesquisador a tecnologia é compreendida para além da ferramenta/aparelho, transcende para uma devida prática que busca alcançar um objetivo desejado, como também se relaciona ao contexto dos sujeitos que delas fazem uso em seus arranjos sociais.

Desse modo, a inserção do gênero digital meme e do Cinema, foi conduzida por ser elementos já presentes no contexto vivido dos/as aprendentes, pois eles e elas expressam na oralidade marcas deste gênero no cotidiano escolar e, o Cinema expressava tanto nos diálogos em sala de aula como nos corredores da escola. O QR Code, a Realidade Virtual e o Festival de dança, por sua vez, tiveram mobilizadores diferentes. Essas tecnologias expressam tanto uma multimodalidade da linguagem como envolve o elemento contextual, este sendo do cotidiano dos/as aprendentes ou da escolha do pesquisador desta pesquisa.

Não se trata aqui, desta área de conhecimento perder sua especificidade (corpo que se movimenta gerido por intenções e interações) e seu próprio arcabouço teórico que foi historicamente construído e socialmente sistematizado, todavia, é necessário compreender, refletir, criticar e problematizar o como essas possibilidades podem dialogar com o processo de ensino e aprendizagem da dança nas aulas de Educação Física.

Como fruto deste estudo do âmbito do mestrado profissional de formação de professores(as) encontra-se a proposta didática dialógica. É proposta pelo motivo que aponta uma possibilidade de se (re)pensar a dança no contexto escolar; é didática porque objetiva uma formação crítico reflexiva dos/as aprendentes, compreendendo a imprescindível contribuição da escola para que esse objetivo seja atingido, sem também se descuidar em apontar possibilidades didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da dança. E é dialógica por conta que, apoiada nos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, procura estabelecer relações com o outro; não perdendo de vista o contexto social amplo, o contexto social local e, ainda mais, busca relacionar esses contextos ao processo de ensino e aprendizagem da dança; é dialógica por conta que é tecida no chão da escola pública; é dialógica porque enxergar os professores e professoras como protagonista e não como reprodutores de propostas fixas/fechadas; é dialógica por conta que se apropria de tecnologias digitais para além de um artefato técnico; é dialógica porque também compreende que os contextos escolares são múltiplos, todavia, quando falasse em dança da escola, acredita-se que algumas problemáticas são recorrentes para sua inserção de maneira crítica e reflexiva no contexto escolar; é dialógica pelo motivo que busca se aproximar do sensível sem se distanciar do ideológico da dança.

É diante dessas questões que surge a problemática dessa pesquisa, que se relaciona ao seguinte questionamento: Quais são as reverberações formativas de uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem da dança que toma como base a pedagogia dos multiletramentos e compreende o corpo dançante enquanto linguagem sensível e ideológica pode oferecer para uma turma de quinto ano do ensino fundamental?

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições formativas de uma intervenção didática dialógica do conteúdo dança pautada na pedagogia dos multiletramentos e na compreensão do corpo dançante enquanto linguagens ideológica e sensível, sobretudo numa turma do quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental. E os objetivos específicos se relacionam: a) Estimular e potencializar, pela mediação docente, as produções dos/as aprendentes em suas multiplicidades de linguagens; b) Refletir sobre as implicações de processo de ensino e aprendizagem da dança mediado pelas tecnologias digitais; c) Elaborar, experienciar e reorganizar a partir do vivido uma proposta didática dialógica que contribua para o processo de ensino e aprendizagem da dança na escola e ; d) Identificar possíveis dificuldades e inquietações encontradas na realização do estudo, destacando neste processo o encontro sensível e ideológico destas questões para com a experiência do pesquisador.

Assim como os espetáculos de danças, muitas vezes, apresentam sua organização em atos, essa pesquisa também se projeta nessa perspectiva, enfatizando-se que esse ato é puramente responsável, como afirma Bakhtin (2010), esse ato responsável diz respeito à singularidade dos/as envolvidos(as) nesta pesquisa, na compreensão do não-álibi do existir, no sentido que não tenho desculpa, ou seja, esta pesquisa, da forma que foi vivenciada, não poderia ser feita por outro, pois o ato responsável só pode ser vivido a partir do lugar singular do sujeito.

Portanto, essa pesquisa assume o ato responsável de convidar essas questões para bailar, tal dança está arraigada de compassos e descompassos. Encara-se os descompassos como inevitáveis acontecimentos, do qual o dançante/pesquisador deve (re)orientá-los como mais uma possibilidade de usufruir da plasticidade criativa do corpo. Esse ato, faz desta pesquisa um sensível espetáculo, onde o chão da escola pública é o palco em que os corpos aprendentes protagonizam o potencial das linguagens. Para que o espetáculo aconteça, é necessário que outros corpos assumam o ato responsável que compete a sua forma singular de ser e está no mundo e, na maioria das vezes, estão nos bastidores do espetáculo, o que não faz deles e delas menos importantes, mas igualmente relevantes.

Dito isto, esta pesquisa está organizada em quatro atos responsáveis. Sendo eles: I ato: Sobre qual Base e com Quem Estamos Dançando: Pressupostos Teóricos da Pesquisa; II ato; Caminho da Composição Coreográfica: Aspectos Metodológicos da Pesquisa; III ato: Sobre as Danças que foram Sentidas, Pensadas e Refletidas com o Outro: Os Resultados e Discussões; IV: As Considerações Circunstanciais.

2. I ATO: SOBRE QUAL BASE E COM QUEM ESTAMOS DANÇANDO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 Contextualizando e Propondo Olhares para o Corpo, a Dança e a Educação Física escolar

Esse primeiro escrito, inicialmente, apresentado algumas possibilidades de (re)pensar a dança na escola e nas aulas de Educação Física. Em seguida, são expostas contribuições do Círculo de Bakhtin para a Educação Física escolar, dialogando com saberes construídos na área que apresentam pontos de convergência.

2.1.3 O Corpo e a Dança nas Aulas de Educação Física escolar: Possibilidades de Repensá-los

Pensar o lugar do corpo na educação é compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de Educação Física ou de Artes. (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Essa reflexão, apoiada nos marcos teóricos da fenomenologia, em especial de Merleau Ponty, apresenta um olhar para o corpo como forma de ser, estar e agir sobre o mundo. Esse olhar deve perspectiva-lo para além do instrumental, indo também para além das aulas de Artes e de Educação Física, mas sobrepujando toda a conjuntura do ecossistema escolar.

Historicamente, o corpo ao ganhar espaço no plano da cultura o possibilitou ser enxergado por diversas frestas, ele carrega marcas desde grupos sociais até mesmo de conjunturas econômicas. O corpo não é algo dado e estático no tempo e espaço, porém, é mutável, provisório, contraditório e sujeito a diversas intervenções e aperfeiçoamento científico-tecnológico, representa também discursos que são sobrepostos a ele (GOELLNER, 2003). Desse modo, o corpo no campo da cultura também era e, muitas vezes, ainda é “alvo da ação de dispositivos (entre eles a Educação Física) que objetivavam o controle do comportamento das pessoas num sentido que leva à reprodução da realidade social” (BRACHT, 2019, p. 137).

Marques (2010), por sua vez, afirma que o corpo na contemporaneidade se tornou um lugar de circulação de referências, justamente por estar imbricado em diferentes culturas. Ela pontua que "tudo aquilo que internalizamos e entrelaçamos nos corpos em sala de aula será oferecido como possibilidade de convivência no âmbito social" (MARQUES, 2010, p. 49).

Portanto, se as aulas de Educação Física fossem espaços dos quais os e as aprendentes pudessem conhecer, experimentar, interagir, dialogar, respeitar e reivindicar direitos a partir de vivências circunscritas no/pelo corpo, tal fator culminaria em aprendizagens mais significativas para a formação deles e delas.

Sobre a aprendizagem nas instituições escolares, Batista (2013) ressalta que ela é compreendida como sinônimo de imobilidade, numa tentativa equivocada de expulsar o corpo do processo de ensino e aprendizagem; característica marcante de uma Educação dicotômica e limitante.

Essa perspectiva não condiz com as novas exigências que a escola contemporânea demanda e, caracteriza-se como um equívoco pedagógico que acaba por comprometer um leque de possibilidades de aprendizagem significativas enraizadas nos corpos dos/as aprendentes. Nesse sentido, é importante defender a aprendizagem numa perspectiva ampliada “que contempla a integralidade corporal do sujeito e os seus processos cognitivos por meio das dimensões biológicas, psicológicas, motoras, históricas, sociais e de todas as outras que venham a compor a totalidade desse sujeito” (BATISTA, 2014, p. 36). Essa compreensão alargada do corpo está presente nos estudos de Nóbrega (2004), esta pesquisadora destaca que o próprio ato de aprender mobiliza a dimensão corporal do homem, defendida pelo conceito da corporeidade.

Esse conceito transgride o olhar reducionista que é atribuído ao corpo, colocando-o no plano do sensível, enxergando ele como *locus* do processo de ensino e aprendizagem, pois esses processos mobilizam o corpo em sua integralidade. A autora, em outro escrito, menciona que corporeidade pode ser “compreendida em termos epistemológicos como campo de saberes do corpo, emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais”. (NÓBREGA, 2010, p. 35).

Para Moreira (2019), outro pesquisador que assume protagonismo nas reflexões sobre corporeidade e Educação Física, afirma que o campo teórico da fenomenologia, em específico de Merleau Ponty, traz questões indispensáveis para repensar o corpo nas aulas de Educação Física, superando a perspectiva cartesiana de corpo. Esse campo teórico, segundo o autor, enaltece “o ato de perceber e a significância da sensibilidade, via corporeidade, pode levar a sugerir novas formas de apreensão do conhecimento e da vivência do ser existencial no mundo” (MOREIRA, 2019, p. 23).

Esse olhar para o corpo via a corporeidade implica em repensar as instituições escolares em que os enfoques das práticas educativas enxerguem esse saber sensível como elemento indispensável para uma formação emancipatória, compreendendo também, como pontua

Moreira (2019, p. 24), que esse saber sensível “é revestido de possibilidades históricas e sociais, de valores éticos e estéticos, de concepção de homem e de humanidade”.

Partindo para as discussões sobre a dança, esta pesquisa assume as lentes teóricas e vivenciais de Barreto (2005), que abraça subsídios teóricos da fenomenologia de Husserl, Heidegger e Lijpen; Porpino (2018) e Nóbrega (2018), que apresenta suas reflexões a partir da fenomenologia de Merleau Ponty; Costa (2014), que também dialoga com fenomenologia de Merleau Ponty em diálogo com Paul Ricoeur, e Marques (2010; 2012); que está embasada na abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e no trabalho de Paulo Freire. Posteriormente, delimita-se a discussão sobre a dança enquanto linguagem, tendo sua especificidade sgnica relacionada ao campo ideológico e sensível, que será articulada com a pedagogia dos multiletramentos.

Encara-se essa diversidade teórica como elemento importante desta pesquisa, pois enseja justamente exercer o diálogo, em que cada teoria se configura como uma lente específica que contribui para enxergar o objeto de estudo por prismas diversos, haja vista também que não se pretende tornar a compreensão da dança numa perspectiva unívoca.

Acredita-se também que esta diversidade teórica encaminha avanços no processo de ensino e aprendizagem da dança, especificamente, no que tange ao campo didático-pedagógico que potencializa o humano. Por conta desta questão, a proposta didática dialógica – que ainda será apresentada - projeta-se nesta perspectiva, aberta a professores e professoras curiosos que acreditam que a dança pode contribuir para transgredir tudo aquilo que busque desumanizar o homem a partir de uma formação humana.

A dança na escola também gravita em inúmeras problemáticas, este texto procura contextualizar algumas destas questões. Uma delas repousa no olhar do senso comum a respeito da dança, que imprime discursos legitimadores da mesma na escola de maneira frágil, quando se estabelece às demandas sociais que a escola enfrenta na contemporaneidade. Exemplificando essa premissa:

A dança na escola é “bom para relaxar”, “para soltar as emoções”, “expressar-se espontaneamente” e não são poucos os diretores que querem atividades de dança na escola para “conter a agressividade” ou “acalmar” os alunos. Ou seja, a dança torna-se um ótimo recurso para “se esquecer dos problemas” (esfriar a cabeça) e, para usar um termo em voga, “prevenir contra o *stress*”. Do mesmo modo, ainda são constantes os trabalhos com danças que servem somente ao propósito de “trabalhar a coordenação motora” e “ter experiências concretas” nas outras áreas do conhecimento. Mas, será que para alcançar todos esses objetivos precisamos realmente da dança? Não que ela não os atenta ou possa atender, mas outras áreas de conhecimento também satisfariam a estas necessidades e, em alguns casos, até mesmo de maneira mais efetiva. (MARQUES, 2012, p. 26).

A autora é incisiva ao mencionar às fragilidades desse caminho argumentativo, não negando que, embora esses objetivos possam ser alcançados durante a prática de ensino da dança, ainda salienta que, por essa ótica de argumentação, existem outras áreas de conhecimentos que podem ser, em alguns casos, mais efetivas para atingir tais objetivos.

Para Porpino (2018) outra problemática reside na questão que durante o percurso histórico da educação do ocidente qualquer manifestação sensível e estética emanada pelo/no corpo foi negligenciada pelo saber racionalista. A autora ainda assevera que “o sensível foi predominantemente entendido como forma de conhecimento pouco confiável, ou mesmo como dimensão da vida a ser negada, por exprimir características como a instabilidade, a mutabilidade e a incerteza”. (PORPINO, 2018, p. 15). A autora critica a historicidade de como as instituições formativas hierarquizam os conhecimentos a serem tratados, atribuindo maior grau de importância ao conhecimento racional em detrimento de outros saberes, como o sensível, que emana do corpo enquanto condição existencial do sujeito.

Além dessa problemática, de acordo com Climaco, Junior e Taffarel (2018), a dança, infelizmente, ainda não é tratada enquanto conteúdo das aulas de Educação Física Escolar de maneira sistematizada. Os impasses para sua inserção perpassam-se por problemáticas de preconceitos, questões de gênero, estrutura física, resistência dos alunos a determinados repertórios dançantes etc., em que é necessário compreender tais problemáticas como interfaces no meio social que respinga no chão da escola.

Sobre as questões de gênero nas aulas de Educação Física, nota-se que tradicionalmente a área criou estereótipos de determinadas práticas corporais adequadas aos gêneros masculinos e femininos, alicerçadas também em preconceitos que se atribuíam a inferioridade feminina. A problemática repousa na compreensão que as diferenças entre os gêneros justificavam o acesso, ou não, às vivências corporais, todavia compreende-se as práticas corporais como um direito inalienável do cidadão (SARAIVA KUNZ, 1998).

É importante salientar que, de acordo com Louro (2000), a presente sociedade predispõe comportamentos sociais e padrões ditos adequados aos gêneros masculinos e femininos. Esses pressupostos condicionam os corpos a se comportarem segundo tais preceitos, corroborando com a ideia de tentar homogeneizar corpos diversos. Essa relação é ainda mais estreita e severa no âmbito escolar. A inserção da dança numa perspectiva crítica e reflexiva nas aulas de Educação Física pressupõe o enfrentamento e superação desta barreira.

Brasileiro (2003), por sua vez, tenciona suas reflexões sobre os espaços estruturais como um dos impasses para tratar a dança nas aulas de Educação Física. Contudo, a pesquisadora aponta a fragilidade desse argumento, não eximindo sua importância durante o processo

pedagógico. Ela tece a crítica que, da mesma forma que não existe uma estrutura apropriada para o esporte e, ele é tratado atentando às suas limitações. A dança deveria seguir essa mesma lógica enquanto ação pedagógica do/ da professor(a). Nesse sentido, tomando a realidade da escola pública brasileira, é possível inferir a constante precariedades das estruturas físicas, não se trata aqui de aceitá-las, porém, esse “espaço físico deve ser pensado como um desafio constante para se obter uma Educação Física que amplie suas referências de conhecimento”, como bem frisa Brasileiro (2003, p. 49).

Marques (1990) também discute o porquê da ausência da dança na escola, ressaltando o motivo de desconhecimento deste conteúdo como área de conhecimento, sendo que

[...] a ignorância daquilo que pode ser considerado dança, a falta de visão de que a dança não é necessariamente algo academizado, a falta de experiência das pessoas no que diz respeito à dança, uma concepção restrita de educação e, também, a dificuldade de lidar com o corpo durante tantos séculos condenado ao profano e ao pecado. (MARQUES, 1990, p. 14)

Esses equívocos no que tange a compreensão da dança repousa-se, em última instância, na dificuldade estrutural de compreender o corpo longe os marcos limitantes de teorias cartesianas e, a escola, ainda é, por excelência, o *locus* de superação dessas teorias, objetivando uma formação humanamente sensível. Nesta esteira de discussões, Vargas (2003, p. 13) menciona que a dança na escola deve buscar “englobar a sensibilização e conscientização dos alunos tanto para suas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para as necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar e interatuar na sociedade”. Isso não acontece, muitas vezes, pela compreensão que paira sobre o corpo, pois a dimensão instrumental, como foi posta anteriormente, toma o corpo como instrumento da dança para a produção artística que está em submissão ao preparo e aperfeiçoamento técnico constante (MARQUES, 2012).

É importante nesse momento, reiterar a discussão que a compreensão de corpo do/da professor (a) vai implicar de maneira direta em determinados papéis e lugares dos quais a dança vai ocupar nas aulas de Educação Física e na escola, pois, como bem coloca Marques (2010), a respeito do processo de ensino aprendizagem da dança sob uma ótica tradicional, a autora afirma que

As propostas de ensino e aprendizagem que se reduzem somente ao treino do papel tradicional do intérprete que aprende a dançar dançando, por exemplo, estarão mostrando e ensinando esses corpos a serem práticos e eficientes- como máquinas, que funcionam ou não, e não como pessoas que são e podem ser. Face da mesma moeda é a possibilidade de, sem incentivo à criação, à percepção e à participação, estarmos nessas situações também educando pessoas pragmáticas e com viseiras, simples executores de tarefas, passivos e sem iniciativa. Aulas como essa contribuem

enormemente na educação do peão dócil, do pau de arara resignado, da secretária eficiente e passiva. (MARQUES, 2010, p. 50).

Portanto, os papéis e lugares da dança na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física dependerá de maneira decisiva na prática de ensino do/da professor(a); uma vez que eles e elas conhecem, constroem e mudam as dinâmicas do cotidiano escolar. Marques (2010) direciona reflexões sobre o importante papel do/da professor(a) para lograr o fazer-pensar-sentir a dança na escola, mencionado que

[...] o mais interessante no exercício do papel do professor-leitor é poder experimentar, relacionar, recompor e reconfigurar os papéis da dança entre si, sobrepô-los, justapô-los, reordená-los[...] o papel do professor, nesse contexto, é de suma importância, pois é ele que intencionalmente sugere e busca caminhos para que as diversas leituras possam acontecer, se desenvolver e se ramificar indefinidamente[...] cabe ao professor propor em suas aulas que os papéis da dança sejam incorporados, vivenciados, discutidos, sobrepostos e relacionados às diversas leituras da dança/mundo- aos diversos corpos que compõem, internalizam e constituem essas leituras. (MARQUES, 2010, p. 48).

Essas questões colocadas pela autora direciona a prática de ensino da dança para além do ato de dançar, pois as danças apresentam multifaces que carecem de uma compreensão para além do fazer, não destituindo o entendimento que a dança se faz no e pelo corpo, porém se trata aqui de explorar outras possibilidades de potencializar uma dança que os corpos sejam de fato protagonista ao dançar sabendo e ao saber dançando.

Outra problemática, diz respeito que a dança na escola ainda é muito marcada pelo trato pedagógico com ênfase em um produto – composição coreográfica-, que por fim, é apresentada em datas comemorativas, muito embora, sejam ocultados conhecimentos que poderiam contribuir para formação do e da aprendente. Outro fator, diz respeito que, nesse processo, muitas vezes, encontram-se situações em que existem a seleção, a qual os mais habilidosos são escolhidos para compor as apresentações. Ironicamente, a dança nesse contexto caminha-se na mesma lógica da perspectiva de seleção, característico do fenômeno esportivo (SANTANA, 2018).

Historicamente, no âmbito da dança existiu a compreensão dos papéis dos coreógrafo/professor, dançarino/aprendente e público de maneira estanque. Entretanto, esses papéis na contemporaneidade se entrelaçam e sobrepõem de maneira frequente. Portanto, os "papéis sociais da dança não se diluíram ou desapareceram, mas se reconfiguraram, traçando novos mapas a serem explorados e compreendidos, dispersados e reformatados" (MARQUES, 2010, p. 43).

A relação do coreógrafo/professor via dançarino/aprendente carrega marcas de uma educação tradicional, a qual o processo de criação na dança era visto como puro e simples conjunto de movimentos sequenciados, em que o ou a aprendente estava fadado a reproduzir a composição coreográfica. Tal cenário ainda é comum nas escolas, essa situação fortalece a hierarquização entre professor e aprendente de maneira que o primeiro demonstra e o segundo reproduz.

Nessa perspectiva tradicional, os e as aprendentes assumem os papéis de intérpretes executores. Para Marques (2010, p. 44) eles e elas “aprendem a dança sem incorporá-la, sem percebê-la, sem senti-la ou elaborá-la”, a autora ainda adverte que essa perspectiva de se pensar o ensino da dança empobrece a mesma, pois

[...] quando ignoramos a trama de papéis e lugares sociais que se entrecruzam em nossas salas de aula, nos limitamos a reprodução de técnicas codificadas a priori, de exercícios, passos e sequências. Professores, assim, ignoram e desprezam a corporalidade de seus alunos, suas vozes e narrativas, seus corpos carregados de histórias, desejos e afetos próprios. Com isso, empobrecem a própria dança, ignorando o mundo. (MARQUES, 2010, p. 44).

Esse empobrecimento posto pela autora, se dá pelo motivo que nessa perspectiva de ensino as danças estão isoladas do meio social, meio este que influenciam as diferentes formas e organizações simbólicas que os corpos dos e das aprendentes carregam ao dançar.

Ainda nesse contexto, marcado pela contradição, ausência e inconsistência no trato pedagógico da dança. Acredita-se que a escola tem a absoluta capacidade de prover parâmetros para a sistematização e adesão crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança, como bem defende Marques (2012). Tendo em vista que se almeja uma educação em plena sintonia com Isadora Duncan, a qual Porpino (2006, p. 17) evidencia que ela “acreditava numa educação para emancipação humana que permitisse a criação e a liberdade de expressão”, ou seja, também é necessário a “reflexão para repensarmos uma educação que considere o sentido poético do educar a partir da vivência do dançar”. (PORPINO, 2018, p. 19).

Para alcançar esse sentido poético no ato educativo é necessário o/a professor(a) ter responsabilidade pedagógica no ensinar a dança, considerando que, de acordo com Marques (2010, p. 47), não basta mais o/a docente "saber dançar e passar adiante o que sabe", contudo, é necessário que o professor (a) assuma o papel de "ensinar, abrir, construir, desconstruir, relacionar as leituras decorrentes dos diferentes papéis da dança às leituras que se desdobram e se multiplicam nos corpos de seus alunos". Desse modo, percebe-se que apenas “saber dançar”

por parte do ou da docente não garante uma formação condizente com as demandas atuais da educação.

Marques (2012) apresenta os termos textos e contextos como subsídios metodológicos 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. Aqui, assume-se a nomenclatura de (con)textos na tentativa de aproximar cada vez mais as possibilidades de simbioses entre o vivido e o pensado, compreendendo que os corpos dançam pensando e pensam dançando.

Essas prerrogativas indicam caminhos bastantes profícuos para se (re)pensar a dança na escola e, no âmbito da Educação Física escolar. Nesse contexto, Nascimento e Brasileiro (2017), em uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre as contribuições de Marques (2012; 1999) para a área de Educação Física, revelam que suas produções tiveram impacto positivo aos professores e professoras de Educação Física, visto que suas proposições pedagógicas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem da dança numa perspectiva mais significativa desses/dessas professores(as), assumindo ela como papel importante na formação crítico reflexiva dos/as aprendentes.

Nesse contexto de discussão, também é necessário compreender o corpo como

[...] espaço cênico porque inscreve e expressa esse texto em si mesmo a partir da construção sucessiva de sua historicidade e a convivência com o outro que se (re)forma no espaço e no tempo da dança. É na relação que o corpo é o espaço em que a dança revela-se, e ao mesmo tempo, em que a linguagem do movimento da dança transforma, amplia a vivência do corpo. (COSTA, 2004, p. 9).

Este entendimento expressa a reflexão que a dança se faz no/pelo corpo e maneira simultânea e indissociável, no corpo pelo motivo que ele é espaço cênico e pelo corpo porque existe um protagonismo corpóreo no processo. Nessa perspectiva, os textos da dança são lidos e produzidos pelos e pelas aprendentes em seus próprios corpos. Dessa forma, é necessário construir e legitimar que, quando os e as aprendentes dançam, não estão apenas usando o seu aparelho motor, mas, eles e elas estão vivenciando como protagonistas todo contexto cultural desta dança, assim como, os “seus projetos existenciais neles representados”, pois “o corpo não é uma coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora (NÓBREGA, 2010, p. 47).

Compreender a dança por esse marco teórico também predispõe inevitavelmente ampliar o olhar para o corpo, uma vez que, de acordo com Porpino (2018, p. 26), “na dança, o corpo se desvela no envolvimento da experiência estética. Literalmente a dança traz o corpo à

cena. É o corpo que baila sendo o próprio bailarino. Dançar é poder incessantemente acreditar no corpóreo, em sua capacidade infinita de transcender o dito”.

Porpino (2018) ainda menciona que essa experiência envolve um arrebatamento sensível que é indizível, só faz sentido quando vivido, impossível de mensurá-lo em experiência singular por palavras ou em outras formas de registros. Esta experiência também vai ao encontro do que Bakhtin (2010) estabelece para a compreensão do ato – que será mais esmiuçada em textos futuros desta pesquisa-, a qual envolve um sujeito singular perante um evento único, a singularidade do sujeito o coloca em uma situação intransponível a outro, em que “somente do interior do ato real, singular - único na sua responsabilidade - é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta”. (BAKHTIN, 2009, p. 79). O ato de dançar também se projeta nessa mesma direção, pois o sujeito ao dançar apresenta uma estética inteiramente sua, intransponível ao outro, dado a sua singularidade no existir evento. O ato de dançar do sujeito sempre carrega uma assinatura da sua existência; o dançar sempre assume um caráter único, singular, irrepitível, excepcional, incomparável, devido a insubstituibilidade da minha dança por outro.

Com relação a problemática da perspectiva tradicional de ensino da dança, a qual os papéis dos coreógrafos/docentes, dançarinos/aprendentes e público se dão de maneira fragmentada e antidialógica. Nesse contexto, o itinerário desta pesquisa busca transpor tais paradigmas, assumindo os e as aprendentes como protagonistas criativos dos contextos dançantes.

Sobre a problemática data-comemorativas, em que a dança é um elemento, muitas das vezes, que não dialoga com uma intencionalidade pedagógica do/a professor(a). Acredita-se que esses espaços podem e devem ser repensados, pois é possível vislumbrar um potencial educativo, desde que sejam (re)articulados em novas possibilidades de organização, tendo em vista que esses eventos escolares aglutinam, geralmente, a comunidade escolar, fato esse que as escolas, os professores e professoras deveriam articular objetivos educacionais para além dos momentos festivos. E, outro dado relevante, é que, na maioria dos casos, os corpos são protagonistas nas exposições de trabalho pedagógicos, em suas diversidades de linguagens, muito embora também pode-se perceber a dança apenas como elemento decorativo. Contudo, essa abertura, mediada por finalidades educacionais claras, podem implicar de maneira direta no reconhecimento e valorização da Educação Física escolar, assim como na resignificação desses momentos festivos. (SANTANA, 2018).

E o papel da escola, por sua vez, pode ser desencadeado ao pensar o projeto pedagógico da escola, em sua sistematização, para que os eventos escolares possam ser planejados e

tematizados no percurso do planejamento do professor de Educação Física e demais docentes. Com isso, a escola cria espaço para que os e as aprendentes compreendam a dança numa continuidade de conteúdos e, acaba por contribuir para que o professor ou professora não fragilize o planejamento para organizar danças em aberturas de jogos, datas comemorativas etc. (SANTANA, 2018).

Portanto, a prática de ensino do/a docente deve oportunizar conexão entre a dança e aqueles que dançam e, ao mesmo tempo, os dançantes na relação com a realidade vivida. Nesse âmbito, o ensino e a apropriação da dança como linguagem artística e educacional estão imbricados na sociedade. Os princípios metodológicos aqui desenvolvidos abarcam as dimensões teórico-prático, didático-pedagógico como pilares que estão alicerçados na quadra articuladora: problematizar, articular, criticar e transformar, como propõe Marques (2010). De acordo com a autora é preciso “fazer-pensar-criar o ensino e aprendizagem da linguagem da dança de modo crítico, articulado e aberto” (MARQUES, 2010, p. 17).

Outro eixo de discussões necessária a essa pesquisa, é que as aulas de dança devem possibilitar aos aprendentes novos horizontes para pensar a relação com o outro, não apenas no ato de dançar, mas que extrapole para um cenário solidário, plural, heterogêneo, respeitando assim a diferença (COSTA, 2004). Desta forma, Marques (2012) defende que quando se oportuniza aos aprendentes a improvisação e composições coreográficas como conteúdo a serem estudados/vivenciados contribuem para uma forma de fazer-pensar-criar a dança e, a especificidade desses dois processos, propõem que os e as aprendentes experimentem, sintam, articulem e pensem a arte/dança como criadores e participantes do mundo e com o outro.

O entendimento do outro no processo diz respeito à necessidade humana de se relacionar com seus semelhantes, visto que está ação corroborou para a existência e potencialização das ações humanas, sendo essencial perceber que, como bem destaca Bakhtin (2011, p. 342), “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro; encontrar o outro em mim”. Ao deslocar esse pensamento para o âmbito da dança, é possível compreender que ela é uma forte expressão artística que pode contribuir para a aproximação dessa relação com o outro, haja vista que esses corpos tecem teias de relações que se auto influenciam, o corpo na dança é um “corpo próprio, o espelho, o retrato, mas também um reflexo de outros corpos no meu corpo, dançando só, aos pares, mais uma vez” (BARRETO, 2005, p. 126).

Esses corpos são polifônicos, expressam diferentes vozes que são produzidos e se entrecruzam nos próprios corpos em um emaranhado de negociações, articulações e metamorfoses, portanto

[...] somos povoados por múltiplas vozes; vozes dos outros; que nos constituem, vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e nos significam. O outro, próximo ou distante, fala em nós, do mesmo modo que falamos nos/pelos outros. (FONTANA, 2005, p. 66).

É imprescindível que essas vozes dos/as aprendentes, sejam ouvidas atenciosamente, visto que não existe diálogo sem a escuta e compreensão do lugar singular e intransponível deles/delas. Dessa forma, as aulas de Educação Física devem permitir momentos que sejam contemplados diálogos no processo pedagógico, não de maneira despreziosa, contudo, que seja mediado por objetivos e por circunstâncias em que as propostas pedagógicas possam criar ricas experiências de aprendizagens.

2.1.4 Bakhtin e seu Círculo na Educação Física: Notas Introdutórias

A historicidade da Educação Física é contraditória e, atualmente, é marcada por dicotomias e polarizações - ciências humanas ou ciências biológicas/naturais, corpo biológico ou corpo cultural. Estas polarizações não suprem as necessidades contemporâneas das quais a escola/educação impõem.

Na busca por discutir sobre essa questão, compartilha-se de reflexões e indagações similares, tecidas por Betti (2019), a qual pontuou que a Educação Física está permeada de binarismo subsidiado pelas questões do passado, presente e, perspectivas de futuro da área que, acabam por tangenciar a Educação Física em uma linha reta de idas e voltas para as binaridades do passado. O autor propõe um movimento não mais em linha reta, entretanto, na diagonal, defendida por ele como “movimentos diagonais da Educação Física”. Essa proposta busca romper tais polos de forças ao compreender, por exemplo, que as proposições pedagógicas da Educação Física não estão engavetadas em estruturas, em que o papel do/da professor(a) resume-se a aplicabilidade destas teorias.

Para lançar-se nessas diagonalidades, Betti (2019) menciona a necessidade de quatro qualidades, sendo elas: criticidade, criatividade, compromisso e coragem. Estas devem estar relacionadas à prática de ensino e ao fazer científico, somado à defesa da Educação Básica. O que implica também na compreensão que a Educação Física precisa ser

[...] constantemente reinventada (morrer um pouco todos os dias, ou a “desconstrução criativa”), o que confere aos seus agentes não um consolo do respaldo da necessidade natural (como uma lei natural que nos protege), mas nos impulsiona para a autocrítica

constante e a usar nossa imaginação criativa, nossa capacidade instituinte. (BRACHT, 2019, p. 240).

Essa pesquisa procura também projetar possibilidades para a Educação Física, com base nessa imaginação criativa e autocrítica. Dessa forma, esse texto reflete sobre aproximações teóricas de Bakhtin e seu Círculo para a Educação Física escolar, uma vez que os pressupostos teóricos de Bakhtin e seus colaboradores podem ser compreendidos de maneira transdisciplinar e, tem um potencial bastante promissor para a Educação Física, justamente por entendê-la enquanto área que tematiza diversas linguagens expressos no/pelo corpo.

Essa aproximação também traz para o diálogo, algumas produções da área, com ênfase em trabalhos que se apoiam no campo da fenomenologia de Merleau Ponty, pois julga-se necessário apresentar que a área já vem dialogando com questões que encontram eco nas discussões de Bakhtin e seu Círculo. Nesse sentido, cabe pontuar que esses campos de saberes apresentam especificidades teóricas, o que não significa dizer que se opõem entre si. Esse texto procura, em um primeiro momento, explorar os pontos de convergência desses dois campos teóricos, pois eles atuam como lentes específicas que contribuem para enxergar o objeto desta pesquisa sob ângulos diferentes e não, necessariamente, divergentes. E, em um segundo momento, esse escrito enseja explorar reflexões a respeito de Bakhtin e seu Círculo na Educação Física, destacando questões de grande relevância para esse estudo, como a relação do ato responsável e responsivo na área.

Se tem uma palavra que expressa bem tanto a produção intelectual de Merleau Ponty como a de Bakhtin e seu Círculo é o inacabamento. As obras de ambos são constantemente ressignificadas as problemáticas do mundo atual; os pesquisadores e pesquisadoras que apoiam seus estudos nessas bases teóricas apresentam a especificidade desses campos de saberes para as mais diversas áreas do conhecimento, tanto em Merleau Ponty como em Bakhtin e seu Círculo pode-se perceber um aspecto transdisciplinar como mola propulsora de suas produções intelectuais, uma vez que ambos os campos investem estudo da relação homem e vida, o primeiro assumindo mais a relação corpo-sujeito-mundo e, o segundo se projetando para os estudos dialógicos da linguagem.

Ao contextualizar, Bakhtin e seu Círculo, foram um grupo de intelectuais advindos de diferentes áreas de conhecimento que vai de biólogo até mesmo a pianista. Eles e elas se reuniam na Rússia com regularidade, entre de 1919 a 1929, e apresentavam discussões sobre as mais diversas temáticas. Uma das suas contribuições mais fervorosas é a formulação da Filosofia da Linguagem, a qual toma como fio condutor de suas reflexões as seguintes questões: “a) tema da contraposição eu/outro; b) ao componente axiológico intrínseco ao existir humano

e; c) à questão da unicidade e eventicidade do ser” (FARACO, 2009, p. 18). Para Fiorin (2006, p. 15), Bakhtin “criticou o estruturalismo, a psicanálise, o formalismo, não foi existencialista, não aderiu propriamente ao marxismo, negou o coletivismo. Mostrou que todas as explicações totalizantes eram monológicas”.

Merleau Ponty, por sua vez, de acordo com França Filho (2014), foi inspirado nas filosofias de Heidegger e Husserl, dos quais esse último foi uma influência mais forte. Ele se propõe a refletir sobre a relação consciência e o corpo, compreendendo esta primeira enquanto subjetividade encarnada do sujeito, que “significa dizer que o homem é seu corpo, corpo próprio; que subjetividade e corporeidade não se apresentam como problemas distintos” (FRANÇA FILHO, 2014, p. 68). Esse empenho teórico de Merleau Ponty, em consonância com França Filho (2014), faz o seu trabalho adquirir uma singularidade diante das obras de seu tempo e, também diante das inspirações teóricas dos quais se baseou, nesse sentido, “partindo da fenomenologia orientou suas pesquisas para problemas tais como: o dualismo consciência natureza, o primado da percepção, a corporeidade do sujeito, a intersubjetividade e a questão do mundo pré-reflexivo.” (FRANÇA FILHO, 2014, p. 75).

A primeira aproximação de ambos os autores é que eles são do campo da filosofia, Bakhtin do campo da linguagem e Merleau Ponty do âmbito do corpo, ambos estabelecem críticas severas à ciência positivista e, até mesmo ao racionalismo presente no campo da filosofia, que busca apartar seu objeto de estudo das relações sociais e da esteira da complexidade da vida. Na obra, Para Filosofia do Ato Responsável, Bakhtin (2010) pontua que a filosofia contemporânea nasceu do racionalismo, do qual apresenta a tônica que apenas o lógico é racional e claro, em contraposição a esse pensamento o autor reflete que o lógico não é racional e, muito menos claro, mas é eminentemente obscuro, justamente por ser compreendido fora do sujeito responsável. Bakhtin (2010) discute sobre esse a atitude axiológica do sujeito que é invisibilizada perante essas correntes teóricas positivistas. Essa discussão também é evidente nos estudos de Merleau Ponty (2003), quando ele apresenta a crítica a tentativa do distanciamento do pesquisador, numa tentativa de controlar suas pulsões enquanto sujeito, relacionado a uma postura de sobrevoos ao objeto estudado, numa tentativa manter-se equidistante do fenômeno pesquisado.

Para Porpino (2019, p. 102), Merleau Ponty “criticou a visão de natureza pelo viés explicativo da ciência moderna, como algo que se vê de fora, apartada de quem a pensa ou a partir das regras e dos modelos científicos explicativos”. Nesse sentido, pode-se empreender que ambos os campos teóricos são avessos a esta compreensão de ciência e filosofia que não considera o sujeito como elemento indispensável em uma dada relação humana, pois "tudo

aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada" (MERLEAU-PONTY, 1994, p.3).

Bakhtin e seu Círculo desenvolveram uma corrente teórica que centraliza o humano em seus conceitos basilares e na compreensão da vida, suas teorias influenciam práticas alicerçadas no homem enquanto 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 o homem. Esse homem é um eu em relação a um outro. Essa relação se dará por meios dialógicos” (DI CAMARGO, 2015, p. 52).

O eu, em Bakhtin, não é um ser egoísta, todavia compadece da necessidade do outro para atribuir significado e razão à vida. Em outras palavras, “viver a partir de si não significa viver para si” (BAKHTIN, 2010, p. 108). O eu, em Bakhtin, não se assemelha a algum tipo de individualismo, em vez disso, “o ‘eu’ se torna mais forte no ‘nós’ na medida em que agimos dialogicamente, ou seja, na medida em que dialogamos com os outros” (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 220).

Entendendo que

[...] nunca se está em uma estrada só, pois a humanidade vive em encruzilhadas de muitas estradas de possibilidades diversas, em que nunca nada é só um. Sempre há dois ou mais. Isso é a base da ALTERIDADE onde um sujeito que não responde não participará nunca da construção dos sentidos. (DI CAMARGO, 2015, p. 52).

Esse pensamento expressa o grau de importância de se refletir sobre as relações alteritárias na contemporaneidade e, sobretudo, nas instituições formativas e áreas de conhecimento que integram tais instituições. Dessa forma, a alteridade é um conceito basilar em Bakhtin e seu Círculo. Essa relação eu-outro também é abraçada por Merleau Ponty, o autor direciona suas reflexões que o eu enquanto corpo vivido, impregnado de experiências, também depende do outro para se constituir e, do mesmo modo "a constituição do outro não vem depois da do corpo, o outro e meu corpo nascem juntos do êxtase original" (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 193). Em outro escrito, o filósofo afirma que "só sentimos que existimos depois de já ter entrado em contato com os outros, e nossa reflexão é sempre um retorno a nós mesmos, que, aliás, deve muito à nossa frequência do outro" (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 48). É possível perceber que o pensamento de Merleau Ponty expõe uma alteridade que evidencia a dimensão corpórea do homem, o que de fato, contribui para a especificidade deste estudo.

A alteridade diz respeito, grosso modo, a essa necessitância do outro no processo de interação e formação humana. Esse conceito diz respeito ao horizonte de contemplação responsiva do “eu-para-mim, eu-para-o-outro e do outro-para-mim” (BAKHTIN, 2010, p. 23), compreendendo essa inter-relação partir de diferentes centros valorativos que confluem para um rico processo dialógico (BAKHTIN, 2010).

A alteridade dentro do conhecimento do Círculo de Bakhtin é algo crucial. É na relação com esta que se constituem os indivíduos e acontece a refração do ser no outro, que vai refratar-se. Quando um indivíduo se constitui, ele altera-se instantaneamente, num processo que não vai surgir de sua consciência, pois é um fenômeno que se dá pelo meio social, dentro das diversas interações que esse sujeito vive, no uso de suas palavras e escolha de signos. Como sujeitos, nos constituímos e sofremos uma transformação por causa do outro. (DI CAMARGO, 2020, p. 9).

Com relação a essas discussões para o âmbito da Educação Física, é possível perceber que as relações com o outro já é um tocante que alguns pesquisadores e pesquisadoras da área, principalmente do campo teórico da fenomenologia de Merleau Ponty, vêm se preocupando. Partindo do conceito de corporeidade – que já foi exposto no capítulo anterior-, e estreitando ainda mais os laços de discussão com o outro, Silva e Nóbrega (2019) pesquisam sobre a relação aluno e professor no Taekwondo sobre a ótica da intercorporeidade, conceito que procura estabelecer laços sensíveis com o outro tendo corpo enquanto sujeito como elemento indispensável do processo. O autor e a autora frisam que nessa relação “existe uma excitabilidade do corpo que vibra em contato com o outro e que direciona a compreender o mundo a partir do outro”. (SILVA; NÓBREGA, 2019, p. 156).

Essa relação com o outro também é evidenciada nas palavras de Caminha (2019), pesquisador que também assume protagonismo em intercambiar reflexões da fenomenologia de Merleau Ponty para o campo da Educação Física, ele afirma que:

Os atos intencionais do corpo não nascem de si sem as contaminações do outro. Todos os atos do corpo são frutos da sua condição radical de ser-no mundo. Não há corpo sem um mundo que o acolha, o sustenta e estabeleça laços de interação. Pela noção de carne, o corpo é descentrado e passa a ser visto numa perspectiva de rede de relacionamentos. (CAMINHA, 2019, p. 62)

Considera-se muito importante essa passagem porque, segundo o autor, o eu enquanto corpo não consegue se desvencilhar da contaminação do outro, devido a coexistência de ambos no mundo, fato que predispõem a interação em redes de relacionamentos como pré-requisito para a existência.

Nesse contexto, é necessário retomar a outro conceito basilar em Bakhtin e seu Círculo; a dialogia, que está intrinsecamente incrustado no fazer humano, pressupõe o homem (Eu) na constante relação com o outro, isto é, são corpos que se encontram em um mesmo espaço e, com diferentes centros valorativos diferentes, devido a suas singulares, participam da relação dialógica, esta, por sua vez, não se caracteriza apenas pelo consenso, mas também pode se caracterizar por conflitos de ideias e pontos de vista antagônico sobre o objeto (DI CAMARGO; SOUZA, 2019).

É importante mencionar que o diálogo não acontece apartado dos processos de interação social, pois é fundante do processo da relação humana, compreendendo este como “unidade do fluxo contínuo da vida comunicativa e verbal [ou não] que se dá na sociedade; como participante de outras formas de comunicação, de um processo de interações e de trocas de formas” (DI CAMARGO; SOUZA, 2019, p. 12). A interação nunca se caracteriza pelo viés de neutralidade devido ao componente axiológico/valorativo é intrínseco ao homem. Além disso,

Nesse jogo de interação não há neutralidade. A interação humana, os signos, é ideológica. Não há lugar para um olhar desinteressado; os valores humanos entram como parte integrante das relações. Além das questões que poderiam ser pensadas a partir da ideologia se constituindo na própria constituição dos signos e dos sujeitos, também se poderia pensar na não neutralidade do próprio estudo das linguagens. (DI CAMARGO; SOUZA, 2019, p.12).

Essa impossibilidade de ser neutro, diz respeito ao conceito de ideologia em Bakhtin, que se relaciona ao quesito que toda ação humana está mergulhada nos rios das ideologias. Dessa forma, tudo “interessa a alguém e nós nos colocamos do lado de alguém, a favor de alguém, mas ao mesmo tempo se põe contra alguém, então, é um jogo político. A educação é um ato político e a linguagem é ideológica” (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 223).

Nesse sentido, todo processo de diálogo mediado pela interação enquanto acontecimento está enviesado de caráter ideológico; atravessado de interesses e contradições. Essa discussão encaminha reflexões para pensar o corpo tanto como espaço quanto autor de posições valorativas, pois ele não é neutro, uma vez que o sujeito que atribui valor ao outro e as coisas é, inevitavelmente, um sujeito que só pode desfrutar de sua existência a partir de sua dimensão corpórea. Desse modo, o aspecto ideológico/valorativo é outro balizador das teóricas de Bakhtin e seu Círculo, essas questões também vão ao encontro de um pensamento de Merleau Ponty (2004), quando o ele afirma que:

Os outros homens nunca são puro espírito para mim: só os conheço através de seus olhares, de seus gestos, de suas palavras, em suma, através de seus corpos.

Certamente, para mim, um outro está bem longe de reduzir-se a seu corpo. Um outro é esse corpo animado de todos os tipos de intenções, sujeito de ações ou afirmações das quais me lembro e que contribuem para o esboço de sua figura moral para mim (MERLEAU-PONTY, 1948, p. 43).

O filósofo deixa compreender essa impossibilidade da neutralidade quando se menciona em relações humanas, contudo, o mais interessante é como Merleau Ponty (2004) é minucioso em sua análise, pois apresenta pistas de posturas valorativas que se denunciam no/pelo corpo através de suas intencionalidades. Essa discussão, sobre o aspecto axiológico intrínseco às relações humanas traz a reboque outro conceito importante para Bakhtin e seu Círculo, a linguagem, a qual é encarada como um processo de interação por meio do diálogo. A forma como esse coletivo pensa a linguagem configura-se como relevante para a Educação Física escolar, uma vez que descentraliza a visão da compreensão dela como um sistema autônomo ou de apenas de representação, possibilitando perceber fissuras e, encaminhar reflexões para o sujeito enquanto corpo como produtor e, ao mesmo tempo, lugar de linguagens.

Esse caráter dialógico da linguagem não acontece de maneira desinteressada e/ou neutra, uma vez que no jogo dos movimentos corporais não tem como exercer neutralidade. O corpo em movimentos está sempre valorando no espaço-tempo vivencial, tendo em vista que a “vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2010a, p. 348). Este processo dialógico predispõe a integralidade do homem, em que participa por inteiro do diálogo, sem negar sua dimensão corpórea.

Nesse jogo de interação, que tanto na linguagem como no diálogo não é neutro, também pelo motivo que “no acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro. Só de meu lugar é possível elucidar o sentido do acontecimento em processo de realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico” (BAKHTIN, 2003, p. 118). Esse pensamento do autor traz similitudes com uma passagem famosa de Merleau Ponty, quando menciona a necessidade de habitar as coisas que, França Filho (2013, p. 68) interpreta da seguinte maneira: “Merleau-Ponty propõe um retorno aos fenômenos em busca da originária relação do homem e do mundo: uma relação indestrutível, pois para se perceber as coisas é preciso habitá-las”. O jogo de palavras das citações apresenta um aspecto dialógico entre as teorias, pois se Bakhtin (2003, p. 118) assevera que o acontecimento se torna mais compreensível quando aumento “a intensidade com que nele me radico”, Merleau Ponty, nas palavras de França Filho (2013, p. 68), menciona que para perceber

um dado fenômeno e as coisas “ é preciso habitá-las”, ambas citações predisõem um ato de mergulho na profundidade do acontecimento/fenômeno da vida.

Essa reflexão apresenta importantes apontamentos das contribuições de Bakhtin quando o foco é o aspecto dialógico da linguagem, pois o ato vivido sempre encaminhará as possibilidades de significações e de sentido. Merleau Ponty, em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, também expõe um pensamento que tem grande similitude com o de Bakhtin, ele menciona que “[...] uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade” (MERLEAU PONTY, 1999, p. 1). Desse modo, o filósofo compreende a relevância do contexto, do evento, da facticidade, no processo das relações humanas, uma vez que, para Merleau Ponty (1999), o sentido não pode ser compreendido apartado da relação dialética do sujeito para com o outro e o mundo.

Portanto, é possível compreender os pontos de convergência de Bakhtin e seu Círculo para com Merleau-Ponty, dos quais foram apresentados alguns, como: I) o distanciamento de ambos tanto a ciência positivista quanto as correntes racionalistas do campo da filosofia; II) o empenho em explorar em seus estudos a relação com o outro que, configura-se como extremamente relevante ao contexto social contemporânea; III) o caráter valorativo/ideológico presente em Bakhtin e seu Círculo que vai ao encontro da intencionalidade corpo enquanto sujeito e; IV) a respeito da importância do acontecimento em Bakhtin e seu Círculo para compreender o aspecto dialógico da linguagem que Merleau-Ponty expõe a facticidade como elemento indispensável para se compreender o sujeito enquanto corpo em sua relação com o mundo. Nesse sentido, torna-se profícuo estabelecer essas possibilidades dialógicas, não numa tentativa de sobrepor conceitos de ambos os autores de maneira desconexa, mas trata-se de aumentar as possibilidades de potencialização do humano com apoio de uma base de conhecimento que centralize as relações humanas em suas questões.

Nesse meio, outra obra de grande importância para direcionar reflexões para a Educação Física escolar, é o texto intitulado “Para uma filosofia do Ato Responsável”. Essa obra está pautada em uma filosofia com interesse na moral (BAKHTIN, 2010). Assim, de acordo com Brait (2013), pesquisadora que também assume vanguarda nas discussões sobre os estudos dialógicos da linguagem, afirma que Bakhtin compreende o sujeito enquanto singular, e essa singularidade encaminha ao dever de agir sob um ato responsável e responsivo perante ao evento irrepetível da vida (BRAIT, 2013). Nessa perspectiva o ato é

[...] responsável e assinado: 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).

Nesse ínterim, é feito o convite a pensar as linguagens expressas pelos movimentos dos/as aprendentes e pelos/pelas docentes enquanto um ato responsável e responsivo, encarando a aula como um evento irrepitível. Desse modo, compreender a linguagem expressa pelo/no corpo dessa forma encaminha reflexão sobre as singularidades destes atuando acontecimentos únicos e irrepitíveis, essa questão encaminha o não álibi sobre a 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. Nessa mesma linha de pensamento, só que a respeito de compreender o movimento como ato, Bakhtin (2010, p. 101) enxerga que “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”.

Bakhtin (2010), nessas palavras, deixa clara a dimensão humana a qual enxerga o homem, como um ser ativo que age corporalmente no mundo de maneira responsável e responsiva. Todavia, também existe a possibilidade de o homem negar-se enquanto sua responsabilidade perante o ato, isso implica em abstrair-se da responsabilidade que compete ao sujeito único, gerando um empobrecimento no existir evento e, o sujeito configura-se como um impostor na sua própria existência.

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). Nesse contexto, pode intercambiar reflexões para o âmbito da Educação Física, pois atualmente nota-se algumas proposições de ensino que superam uma visão cartesiana da área, como o campo teórico que discute a Fenomenologia na Educação Física. Essas proposições pedagógicas apontam para mudanças significativas na área. Embora as mesmas, por si só, não garantem tais mudanças, pelo motivo que essas proposições pedagógicas só orientam as ações pedagógicas dos/as docentes quando eles e elas o assumem responsabilmente e responsivamente enquanto ato. Em outras palavras, a

[...] proposição com validade teórica, bem como todos os valores acumulados pela humanidade histórica são, diz ele [Bakhtin], necessários, mas não são suficientes para fundar meu ato: tenho de assumi-los do meu interior; tenho de reconhecê-los e opor minha assinatura a eles. Ou seja, sem a disposição moral da consciência individual, nada feito. (PONZIO, 2010, p. 155).

Nessas reflexões fica nítido que, mesmo em uma gama de campos teóricos avançados e normativas de valores universais, sem a responsabilidade do sujeito perante essa gama de abstrações acaba-se por se deteriorar no tempo-espço.

Afunilando essas questões para o contexto escolar da Educação Física, pode-se compreender a aula como um evento, que envolve considerar que cada minuto dela é como se fosse um grão de areia de uma ampulheta que se esvai no tempo-espço. E dentro desse processo existem aprendentes e docentes atribuindo valor ao outro e as coisas a partir do seu movimento, cada movimento recebe a assinatura de seu autor que é carregado de historicidades e de experiências sensíveis singulares, uma vez que está resguardado ao sujeito único, por conta desse motivo não existe álibi para negar sua posição responsável e responsiva perante o acontecimento da aula.

Propõem-se uma leitura e/ou releitura de Bakhtin compreendendo que o sujeito que ele tanto menciona é, acima de tudo, encarnado no mundo – o que retoma aos diálogos travados com Merleau Ponty - compreendendo que o pensamento que Bakhtin reflete depende, indubitavelmente, da dimensão corporal do homem, considerando que a valoração também faz-se enquanto corpo e o ato responsável pressupõe corporeidades responsáveis e responsivos em movimentos diante do acontecimento irrepitível, corporeidades esses que não podem abdicar-se de suas formas únicas e intransponíveis de ser e está no mundo. Até mesmo o próprio Bakhtin (2010, p. 49) deixa indícios dessa compreensão, ao mencionar que “[...] este sujeito teórico deveria a cada vez encarnar-se em um ser humano real, efetivo, pensante para incorporar-se, com o mundo todo do existir que lhe é inerente enquanto objeto de seu conhecimento, no existir do evento histórico real”. Consideração essa que escancara as possibilidades dialógicas com Merleau Ponty.

Neste contexto, Brait (2013) em sua obra reflete sobre a singular posição do sujeito no mundo e as implicações dessa singularidade, a autora tece a reflexão que:

[...] minha posição no mundo, num dado tempo, num dado lugar, me confere responsabilidade. Sou responsável por realizar aquilo que é próprio do meu lugar, da minha condição concreta e única. Aqui, gostaria de sugerir a seguinte imagem: minha singularidade é como a de uma árvore que somente pode dar aqueles frutos, e que aqueles frutos somente podem ser dados por ela. O limite dessa imagem é que a árvore provavelmente não tem angústia existencial, já que não é de sua responsabilidade dar ou não dar seus frutos. (BRAIT, 2013, p. 34).

Esse olhar para a Educação Física escolar tem um potencial ímpar, haja vista que coloca em xeque o potencial do corpo como sujeito em desempenhar seu ato responsável e responsivo. Essas reflexões encaminham múltiplas e infundáveis formas de se (re)pensar a Educação Física no contexto atual. Contudo, cabe aqui mais uma reflexão extremamente pertinente ao contexto. Faraco (2010), no posfácio à obra de Bakhtin (2010), intitulando-o de um “posfácio meio impertinente”, traz a reflexão se realmente é palatável a proposta de Bakhtin, visto que a obra centraliza-se na questão que o sujeito em seu ato responsável não pode-se abster de sua ação, ou seja, “não existe desculpas”. O autor problematiza essa questão no seguinte tocante: “é palatável, neste nosso tempo povoado de indiferença e de álibis, uma filosofia moral tão fortemente inconcessível?” (FARACO, 2010, p. 154).

Para instigar a reflexão sobre essa questão, convida-se uma voz que desfruta e saboreia do seu ato responsável e responsivo, e que considera muito palatável essa forma de existir no não-álibi. Esta voz é de grande peso, pois está fincada no contexto escolar da Educação Física e busca o ato de repensar a área. Bracht (2019) em sua obra abre espaço para um relato de prática pedagógica da Professora Alessandra Sabadini Girão Sagredo produzido por ela.

A professora da cidade de Vitória/ES, muito embora, não tenha citado teorias bakhtinianas, pode-se inferir o seu ato responsável, a qual relaciona-se com a problemática de Faraco (2010), sobre o questionamento do vigor de uma filosofia da moral em tempos de álibis/desculpas. Segue as palavras da professora:

Durante essa busca [de ir além da prática pela prática] compreendi a importância do comprometimento político-pedagógico do professor, ou seja, do desejo pessoal de comprometer-se com a prática pedagógica, de me colocar como sujeito do processo de construção do saber e da política, para uma ação educativa significativa e transformadora – refiro-me ao ensino associado à significação humana e social dos alunos e ao oferecimento de subsídios para a compreensão da realidade social. [...] Hoje, entendo que o tempo se caracteriza por mudanças que transformam a prática, que me faz fazer perguntas, pesquisar, desconstruir, dialogar, avaliar num processo, muitas vezes, doloroso, pois romper com modelos existentes nem sempre me parece o caminho mais confortável. Porém, a sala de aula me faz mudar o rumo porque a angústia de não saber o “porquê” do que está fazendo ou “pra que” se está fazendo é bem mais dolorosa que mudar. (BRACHT, 2019, p. 191 – 195).

Esse relato da professora Alessandra responde com maestria o questionamento de Faraco (2010), é interessante o quanto que o relato da professora enseja discussões sobre a ótica de Bakhtin e seu Círculo, principalmente ao âmbito da filosofia do ato. A professora traz

brilantemente questões que permeiam o fazer docente de todas áreas de conhecimento, não de maneira ingênua, contudo, com um olhar sensível e bastante incisivo sobre a educação como potencialização do humano. Além disso, fica evidente o quanto o ato responsável faz parte do seu relato, principalmente quando ela atribui ao ato de “fazer perguntas, pesquisar, desconstruir, dialogar, avaliar” como elementos responsáveis da profissão docente.

Quando a professora atribuir que o mudar é um caminho necessário para se desvencilhar da angústia de não saber o “porquê” e o “pra que” no processo pedagógico de sua prática de ensino, pode-se articular essa questão a citação anteriormente exposta, de Brait (2013), sobre a imagem da árvore, a qual a singularidade do sujeito se relaciona com os frutos únicos dessa árvore, que outra não pode dar, todavia a limitação dessa analogia para com o ato responsável se localiza na questão que a árvore não tem angústia existencial. A mesma angústia do qual a professora expõe em seu relato.

O ato responsável do/da docente é necessário para vislumbrar uma reconfiguração da área que, como foi possível notar nos dois casos acima citados, o eu se encontra no outro e, ao mesmo tempo, se fortalece no nós, no sentido que essa busca por repensar a área não é isolada em si, mas apoia-se em um coletivo alteritário. Portanto, Bakhtin e seu Círculo, tem muito a contribuir para uma prática de ensino mais humanizada na Educação Física escolar, haja vista que a

[...] primeira questão que Bakhtin certamente tem como forte no seu trabalho é pensar que a vida, a vida humana, qualquer vida, deve estar no centro. A vida é o importante. A vida é o sinal mais claro daquilo que ele colocaria como eixo central que é a dialogia. A vida é dialógica por natureza. Para que haja vida é preciso o embate de dois ou mais seres anteriores que entraram em um embate físico, sexual, amoroso, dialógico, dialético, linguístico, qualquer tipo de embate. Daí nasce a vida, nascem os eventos, os acontecimentos. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 223).

Em uma sociedade em que a vida é secundarizada, ceifada, e ameaçado por políticas desumanizadoras e até, genocidas, acredita-se que os preceitos vivenciais – e não apenas teóricos- de Bakhtin e seu Círculo tem muito a contribuir para a Educação Física; acredita-se que os sujeitos que leem suas obras agem sobre a vida potencializando o humano.

Pensar o Círculo de Bakhtin na Educação Física escolar significa compreender que os corpos que se movimentam enquanto linguagens diz respeito essencialmente ao humano, não um humano autossuficiente, mas que se relaciona a partir de interações que procuram no movimento do outro os laços de sua humanidade.

2.2 A Educação Física no Âmbito das Linguagens

Neste tópico, será contextualizado o debate sobre a linguagem na Educação Física, tomando como base inicial dois pesquisadores que, historicamente, assumem protagonismo nesse debate. A partir dessas discussões localiza-se as contribuições dos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin e seu Círculo ao debate. Posteriormente, esse debate projeta-se para a dança, defendendo a linguagem que tem sua especificidade sónica tanto relacionada a uma dimensão sensível quanto ideológica.

2.2.1 Notas Introdutórias

A Educação Física, de acordo com Matthiesen *et al.* (2009), foi inserida no campo das Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, no entanto, ela e seus/suas colaboradores(as) frisam que a área também poderia ser inserida no campo das Ciências Humanas e Suas Tecnologias, pelo fato que seus saberes serem historicamente construídos e culturalmente sistematizados. Uma justificativa dessa inserção, repousa na compreensão que tal área de conhecimento propõem o ensino das danças, esportes, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras e as práticas corporais de aventura enquanto linguagens.

Anterior a esta inserção, é importante ressaltar que a Educação Física tem protagonismo na discussão sobre linguagem. Esse texto se delimita em abordar duas perspectivas teóricas que têm como principais pesquisadores Kunz (1994) e Betti (1994), ambos têm em comum os aportes teóricos da fenomenologia de Merleau Ponty, o que apresenta um protagonismo deste campo nas discussões sobre linguagens da área. Contudo, este primeiro dialoga também com Jürgen Habermas, no tocante a teoria do agir comunicativo, ao ponto que o segundo investe suas reflexões no campo da semiótica, tendo como principal teórico interlocutor Charles Sanders Peirce.

Kunz (1994), na obra *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, já apresentava a relação da Educação Física e linguagem, assumindo esta como uma das categorias centrais de seus estudos e ensino da Educação Física escolar. A linguagem “enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se movimentar” enquanto diálogo com o mundo”. (KUNZ, 2007, p. 37).

O autor, compreende o “ser corporal” em sua dimensão de linguagens, ampliando as possibilidades da área para além da linguagem verbal. Nesse meio, para Kunz (2007), a linguagem – verbal e não verbal – assume o papel da mediação simbólica durante o processo

educativo, pois a compreensão do esporte só é possível pela mediação dessas formas comunicativas. O autor também defende a importância da interação no processo, assim como a tematização dos esportes enquanto linguagem que estejam presentes no contexto vivido dos alunos e alunas.

Ao analisar esta obra em seu tempo histórico, a área criticava e reivindicava uma perspectiva de ensino longe dos marcos de uma pedagogia tecnicista. Nesse contexto, a competência comunicativa defendida pelo autor, também se relaciona a presença na própria linguagem verbal como uma forma de expressar as sensações vividas nas aulas.

Kunz (1994) menciona que para além de vivenciar as linguagens dos movimentos também é necessário o desenvolvimento da linguagem verbal nas aulas de Educação Física, o que evidencia fagulhas para se pensar a relação dialógica, fagulhas pelo fato que o diálogo na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo transcendem a compreensão deste como simples sinônimo de conversa.

É importante mencionar que esta área não pode-se resumir ao discurso sobre o movimento, como bem crítica Betti (1994), apoiado no campo da semiótica, em que enfatiza a necessidade que a área não pode restringir-se a um discurso sobre o movimento, contudo “numa ação pedagógica com ela”, isso não significa abrir mão da potência de abstração e teorização da linguagem verbal, mas sim compreender que a Educação Física não pode se desvincular da corporeidade do sentir e do relaciona-se, uma vez que está impregnada destas dimensões. Nesse contexto, Betti (1994, p. 41) menciona que “a dimensão cognitiva (crítica) do compreender a far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem”, ainda assevera que “a linguagem deve auxiliar o aluno, cliente ou atleta a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais”. (BETTI, 1994, p. 41).

Este autor também assume protagonismo nas discussões sobre as relações da Educação Física para o campo da linguagem, Betti (1994) no ensaio intitulado: O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física, já tecia reflexões da importância deste campo de conhecimento para a área, afirmando a necessidade de maiores estudos sobre a inserção da Educação neste campo de discussão.

Ainda sobre o texto de Betti (1994), ele aponta a limitação da compreensão da linguagem pelo campo conhecimento estruturalista, a qual tem como principal teórico o Ferdinand Saussure, pois esta corrente de pensamento restringe-se seu objeto de estudo a língua, em que o signo linguístico assume o fio condutor de seu empenho teórico. Em contraposição a este pensamento, que toma a língua como centro de suas discussões, Betti (1994) em diálogo

com Peirce (1975), apresenta que este campo semiótico contém muita proficiência de debate do campo da Educação Física, ele atribui esse fator a compreensão do signo de maneira mais ampliada. Nesse sentido, em Saussure existe a centralidade do signo linguístico, já em Peirce, uma música, uma imagem, um gesto etc, podem ser considerados como signos.

Essa postura de Peirce (1975) e, conseqüentemente de Betti (1994), que enxergam a linguagem em sua dimensão mais ampla, longe de elencar a língua como centro dos estudos da linguagem é o primeiro ponto que vai ao encontro do pensamento de Bakhtin e seu Círculo, pois, Di Camargo e Souza (2019) mencionam que o campo teórico construído por esse coletivo desestabilizam as correntes teóricas estruturalistas que pretendia homogeneizar as discussões sobre a linguagem, reduzindo está a um sinônimo de língua. O pensador russo e seu círculo eram apáticos a esta perspectiva de pensamento, incomodados com esta proposta, eles cunharam outra forma de enxergar o humano e suas relações sociais a partir dos estudos dialógicos da linguagem.

2.2.2 Contribuições de Bakhtin e seu Círculo sobre o debate da Linguagem na Educação Física

Retomando a obra de Kunz (1994), ele frisa que a competência comunicativa envolve estimular os alunos e alunas, por meio da linguagem, a compreender criticamente o fenômeno esportivo. “Isso significa dizer, que conduzir o ensino na concepção critico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte”. (KUNZ, 1994, p. 43).

Essa competência, segundo o autor, também depende da intersubjetividade que corresponde à intenção singular do sujeito devido às suas experiências e perante sua relação com o outro. Araújo (2005, p. 108), colaboradora de Kunz, menciona que “A intersubjetividade é condição básica, para a abertura de novas possibilidades de aprendizagens, que só se revelam, a partir do diálogo com o outro, nos transformando num continuum outro eu mesmo”. Esse campo de discussão também encontra terreno fértil nas reflexões de Bakhtin (2010), pois a relação com o outro assume centralidade em seus estudos, principalmente no conceito de alteridade que já foi apresentado anteriormente.

Ponzio (2008), por sua vez, reflete sobre os pontos de intersecção da semiologia de Peirce para o campo da filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo. Para o autor, ambos atribuem um caráter de inacabamento do signo, sendo aberto ao interpretante. Peirce afirma que só é possível compreender um signo a partir de outro, o que o autor defende como semiose. E

Bakhtin, assume uma postura parecida com ênfase na palavra, defendendo seu caráter dialógico. Como expõe o autor:

Tanto em Bakhtin como em Peirce, a estrutura dialógica e dialética do signo [...] resulta do fato de que, para ser signo, tem que ser ao mesmo tempo idêntico e diferente de si mesmo. Somente na perspectiva do sistema abstrato de signo, o signo parece ter um caráter fixo, coincidir consigo mesmo e representar-se pela fórmula $A = A$. Nos contextos comunicativos concretos, o signo necessita de algo mais que um processo de identificação. Interpretar um signo não quer dizer simplesmente identificá-lo como este signo, como se prevê em um sistema determinado [...] A identidade do signo, portanto, não se determina na tautologia, mas num jogo de remissões a outros signos, em uma cadeia de interpretantes que permanece aberta em vez de se concluir no ponto de partida. A identidade do signo é sempre postergada: não é possível apagar o efeito de sua peregrinação, de sua transmigração a outros corpos sógnicos através dos quais a identidade do signo se afirma: no signo se encontram todos os elementos que o vão enriquecendo em seu intercâmbio com outros signos. (PONZIO, 2008, p. 162).

Ambos os autores, de acordo com Ponzio (2008), assumem uma postura dialógica e dialética frente à questão do signo. Tal postura abre possibilidades para a interpretação do signo e não apenas a identificá-lo, pois, os contextos concretos da vida impõe ao signo um caráter aberto, a qual é necessário recorrer-se a uma cadeia de outros signos, numa perspectiva de peregrinação contínua a outros corpos sógnicos na tentativa da interpretação ser mais fidedigna ao objeto apreciado.

Outra possibilidade dialógica entre Bakhtin e Peirce, segundo Ponzio (2008), repousa-se na categoria do “significado” e “tema” ou “sentido” do signo que é posto por Bakhtin, este autor pontua a existência de uma relação dialética destas duas categorias, pois tudo que o signo apresenta como estabilidade que está sujeito a identificação relaciona-se ao significado, e o tema ou sentido diz respeito a compreensão ativa do sujeito – ou seja, uma postura responsiva, que será mais esmiuçada posteriormente. Este caráter estável e aberto do signo se relaciona de maneira dialética.

Já para Peirce, ainda em consonância com Ponzio (2008), essa questão do “significado” e “tema” pode assemelhar-se à subdivisão do interpretante, que é o imediato e o dinâmico. O interpretante imediato está subsidiado pela decifração do signo que está fixado pela cultura, que o próprio Peirce atribui como o significado do signo. O interpretante dinâmico diz respeito ao efeito que o próprio signo determina, distante de uma fixação hegemônica.

Portanto, é possível empreender os pontos de intersecções das teorias de Kunz (1994) e Betti (1994) para com o Bakhtin e seu Círculo, reiterando que estes primeiros têm em comum os aportes teóricos da fenomenologia, em especial de Merleau Ponty e, interlocutores

diferentes. O texto a seguir objetiva apresentar as contribuições de Bakhtin e seu Círculo para outras possibilidades de debates.

Grillo (2018), em um ensaio introdutório da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, de Valentin Volóchinov², integrante do Círculo de Bakhtin, apresenta que as contribuições teóricas do âmbito da filosofia permitem uma compreensão mais consistente e ampla dos fundamentos da natureza da linguagem. Essa orientação teórico-filosófica supera o caráter estrutural e formalista do campo das teorias linguísticas. Nesse meio, serão destacadas duas contribuições desta obra: I) a síntese dialética entre idealismo neokantiano e a sociologia marxista; II) e o diálogo como forma essencial da linguagem.

Uma das problemáticas nos estudos da linguagem repousa-se na questão dicotômica entre sujeito e mundo ou mundo interno e externo. Para Grillo (2018), esta problemática na obra é superada por uma síntese dialética, compreendendo que este processo busca “avaliar os limites de dois opostos, a fim de ultrapassá-los, por meio de uma síntese tanto no sentido de produzir um conceito unificador” (GRILLO, 2018, p. 53).

A problemática emerge do motivo que

[...] o idealismo e o psicologismo ignoram é que a própria compreensão pode ser realizada apenas em algum material sógnico (por exemplo, no discurso interior). Eles desconsideram que um signo se opõe a outro signo e que a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sógnico. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95).

Com base nesse contexto, surge a discussão que o signo não apenas reflete uma dada realidade, mas também refrata essa concretude, justamente por ocupar um espaço na materialidade da vida.

Essa questão tem como plano de fundo a consciência do sujeito e sua relação com o mundo, bem como com a linguagem. Para Grillo (2018), o estudo do campo do marxismo filosofia da linguagem projeta-se em outras possibilidades, superando tanto o método que compreende que os produtos da criação humana são resultados da consciência como também do método que reconhece tais produções humanas como fora do âmbito da consciência. A síntese dialética sugere que existem

² Embora a obra seja assinada por Valentin Volóchinov, Faraco (2009) pontua que Bakhtin, assim como Medviédev também assume grande protagonismo neste escrito, o que vai ao encontro que algumas versões anteriores da obra são assinadas por ele.

postuladores do papel ativo da consciência humana na determinação da sua existência, e o materialismo histórico, defensor da tese oposta de que a existência determina a consciência humana. O autor de MFL não assume nenhum desses dois pólos, mas realiza a seguinte síntese: a consciência materializada em signos e objetificada em sistemas ideológicos particulares (ciência, arte, ética, direito) é, por um lado, uma parte da existência, uma de suas forças e, por outro, capaz de influenciar, de transformar a existência material. Com isso, o autor assevera que a relação entre existência e consciência é uma via de mão dupla: por um lado, a existência material influencia na constituição da linguagem e, por outro, a consciência age sobre a existência material, isto é, a consciência humana, ao formar-se nos signos ideológicos, é capaz de exercer uma influência transformadora sobre a base econômica, principal elemento da existência material na visão marxista. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 60).

Volóchinov (2018) se distancia das dicotomias e, a partir de uma síntese dialética ultrapassa os fatores limitantes da questão da consciência e materialidade. Nas entrelinhas é possível enxergar um sujeito de potencial; sujeito este dotado de capacidade de mudança da existência material. O autor, através, dos conceitos de signo ideológico e de enunciado objetiva “superar a divisão entre [...] a atividade consciente (enérgeia) e seus produtos externos (érgon), pois os signos participam tanto do contínuo processo histórico de criação ideológica, quanto materializam os produtos da atividade consciente individual e coletiva”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 58).

Os signos são ideológicos, no sentido de designar a diversidade da produção imaterial da humanidade, isto é, posicionamentos sobre: arte, religião, ciência, filosofia, política entre outros âmbitos. Configura-se como equívoco relacionar o ideológico, posto por Bakhtin e seu Círculo, em um aspecto negativo, ou resumi-lo a algumas vertentes marxistas que enxergam o termo unicamente como mistificação social (FARACO, 2009).

Essa perspectiva ideológica está presente na interação social, em que é mediada pelo diálogo, este, por sua vez, se dá pelo uso da linguagem por parte de sujeitos socialmente organizados e tem “sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico - para eles, não existe enunciado não ideológico” (FARACO, 2009, p. 47).

Os signos – sejam verbais ou não-, banham-se nos rios da dimensão axiológica, ou seja, as relações humanas são sempre atravessadas de valores. Desse modo, os signos não apenas representam uma ação humana, mas articulam-se como produtos da criação ideológica e “são objetos dotados de materialidade, isto é, são parte concreta e totalmente objetiva da realidade prática dos seres humanos (não se podendo estudá-los, portanto, desconectados dessa realidade)”. (FARACO, 2009, p. 48).

Até aqui, isso implica para a Educação Física, compreender que a linguagem é tecida por sujeitos socialmente constituídos e situados em um contexto singulares, objetivando uma

interação social por meio dos signos – verbais ou não verbais, das quais esses são puramente ideológicos, haja vista que o corpo nas aulas de Educação Física não se movimenta de maneira desinteressada e/ou passiva, contudo, é dotado de intencionalidades. Em outras palavras, o gesto é tão ideológico quanto a palavra, considerando que ambas dimensões emanam de um sujeito encarnado do mundo, ou seja, é dotado de uma materialidade eminentemente corporal. À vista disso, é necessário compreender que sempre existe uma dimensão valorativa dos movimentos enunciados pelos/pelas aprendentes nas aulas de Educação Física; os movimentos nas aulas enquanto linguagem está mergulhado na dimensão axiológica.

Discussão essa que já foi mencionada no primeiro capítulo, a qual Bakhtin (2010) compreende que esse teor valorativo do homem se dá em nele por completo, ou seja, o sujeito exerce corporalmente de maneira ativa o ato de valorar.

Portanto, os signos não-verbais – como os/as aprendentes se movem -, não apenas refletem o meio social da qual elas e eles estão inseridos, mas refratam a realidade, visto que é indispensável ampliar o olhar para o signo não verbal – o corpo em movimento-, como possibilidade de construção da realidade. Desse modo, os signos ocupam um tempo e espaço na materialidade da vida humana.

Uma questão de grande relevância para os estudos da linguagem é o sentido do signo, como já foi mencionado anteriormente, tomando como base o diálogo Bakhtin e Pierce. Dessa forma, o sentido do signo dependerá do jogo de interação do ato vivido. Nesse momento, é imprescindível retornar a outra obra de Bakhtin (2010), em *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, que já foi mencionada neste trabalho, na qual o ato é sempre “uno e único, em relação ao aspecto do conteúdo-sentido, de produto objetivado, fazendo abstração da ação-ato singular e do seu autor - aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente”. (BAKHTIN, 2010, p. 79). O autor apresenta pistas relevantes para se pensar a linguagem a partir dos sujeitos que as constituem e, ao mesmo tempo, que são constituídos pela por ela no ato vivido, Bakhtin (2010, p. 79) ainda assevera que, “somente do interior do ato real, singular - único na sua responsabilidade - é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta; somente em relação a isso pode orientar-se uma filosofia primeira”. Essa discussão, a respeito do ato aponta outras possibilidades para se pensar a linguagem, a partir do campo da filosofia, nessa área o sujeito não é apartado das relações, muito pelo contrário, ele assume uma centralidade responsável e responsiva no processo, sem se distanciar da complexidade do ato vivido. Essa é uma contribuição importantíssima que Bakhtin e seu Círculo apresentam para os estudos da linguagem.

A singularidade do sujeito, assim como as condições de produções deste signo são variáveis que devem ser consideradas no processo interpretativo, pois

[...] é necessário que o significado, oculto no gesto da mão de um homem, seja compreensível para outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado. Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um signo. [...], pois somente assim se realizará a segunda condição necessária para a comunicação verbal para além da transmissão do signo: a compreensão do signo e a resposta a ele. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 142-143).

Essas palavras tornam-se ainda mais relevantes para esse estudo pelo motivo que, o próprio Volóchinov (2013), toma como exemplo o gesto para destacar e reafirmar que os estudos da linguagem extrapolam o caráter da língua. Ainda menciona que a compressão deste signo – gesto da mão – pode ser compreensível ao outro, desde que este consiga estabelecer essa relação de entendimento a partir de uma experiência precedente e do próprio ato vivido. A reflexão proposta pelo autor ainda se prolonga no sentido que, para além da transmissão e compreensão do signo, ainda existe a postura responsiva dos sujeitos envolvidos na relação.

Diante deste contexto, Barros (2017) em sua pesquisa de revisão sistemática de artigos, dissertações e teses que compreendia a Educação Física e sua relação com a linguagem, afirma que a inserção da Educação na área de linguagem está alicerçadas em diversas teorias, ele ainda menciona que, historicamente, ainda perdura uma visão da linguagem na área relacionado estritamente à comunicação. Essa relação com a comunicação não deve ser negada, todavia, trata-se de ampliá-la, para tal feito, essa pesquisa recorre-se aos estudos de Bakhtin e seu Círculo, haja vista que “há pouco diálogo com as referências no campo da filosofia, campo que nos permitiria dar saltos qualitativos sobre o tema” (BARROS, 2017, p. 154). Portanto, é necessário

ir um pouco mais além, e percebemos a potencialidade da caracterização da linguagem e outras categorias empíricas se configuraram idiossincriticamente à linguagem, que não é só comunicação, mas linguagem também é ação, emoção, significações simbólicas, poder, cultura, história, que penetra e está imbuída no Ser do Ser social, que influencia e é influenciado pelas compilações características da linguagem. (BARROS, 2017, p. 153).

Nesse meio, a linguagem medeia relações sociais dos homens via seus pares, configurando como importante expressão humana. É necessário enxergar a linguagem em sua concretude e complexidade, ela está intrínseca em todas as relações sociais e áreas de

conhecimento, em decorrer desse entendimento é importante ao âmbito escolar “reconhecer que a relação entre o homem e o conhecimento se dá através da mediação da linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação: a língua, a matemática, as artes, a informática, a linguagem do corpo” (KUENZER, 2002, p. 139).

Essa complexidade se dá pela impossibilidade de discutir a linguagem equidistante das como práticas sociais, visto que ela determina relações e, ao mesmo tempo, que pode ser determinante, pois Fiorin (1990, p. 54) menciona que a linguagem “cria uma visão do mundo na medida em que impõe ao indivíduo uma certa maneira de ver a realidade, construindo sua consciência”.

É possível inferir com esse pensamento que as linguagens não podem ser entendidas apartadas das práticas sociais, pois ela carrega a singularidade que contribuem para que os sujeitos compreendam suas realidades e tangenciam mudanças sobre ela, à medida que, também podem influenciar indivíduos a determinadas formas de se relacionar com seus pares e com o mundo.

Torna-se profícuo pensar a linguagem no âmbito da filosofia na Educação Física e, especialmente subsidiado pelos pensamentos de Bakhtin e seu Círculo, pois seu arcabouço teórico é relevante se discutir a linguagem nesta área de conhecimento. Para Barros (2017, p. 156), a “educação física ainda tem muito que vivenciar e beber na fonte da Filosofia da Linguagem para maior compreensão e identificação das possibilidades e das aproximações que possam ofertar para a área” (BARROS, 2017, p. 156).

Nesse ínterim, cabe mencionar que essa pesquisa não pretende tornar a compreensão da linguagem na Educação Física em uma dimensão unívoco; o próprio diálogo estabelecido nessa pesquisa é uma prova consubstancial dessa assertiva, todavia enseja-se estabelecer diálogos que tracem intersecções que garanta enxergar o objeto de estudo de maneira mais ampliada.

A Educação Física é uma área de conhecimento, como pontua Brasileiro (2016, p. 8), que parte da peculiaridade que “não se expressa somente pela palavra, pela linguagem verbal, uma vez que sua materialidade se manifesta na linguagem não-verbal, na ação do tipo corporal, no corpo, no gesto do ser humano”. A dança se aproxima com mais ênfase dessa segunda dimensão. Dessa forma, o corpo ao dançar apresenta um conjunto de signos que são, inevitavelmente, ideológicos, pois não podem ser objetificados sem levar em conta o contexto social e os sujeitos que produzem/interpretam estas linguagens. Também se faz necessário um olhar mais à lupa para o sujeito, compreendendo-o como encarnado no mundo e que se relaciona com o outro.

Essa reflexão abre frestas para evidenciar que essa pesquisa compreende o corpo enquanto sujeito do conhecimento que desdobra-se em seu potencial de linguagens. Essa potência se dá pelo motivo que é no corpo e pelo corpo que se materializa às linguagens. De acordo com Costa (2004), o corpo é o espaço a qual manifesta-se às linguagens humanas e, ao mesmo tempo, também é protagonista na composição destas.

Nessa perspectiva, reitera-se a questão da dimensão valorativa dos movimentos enunciados pelos/pelas aprendentes nas aulas de dança na Educação Física, pois a linguagem da dança expressa no/pelo corpo é axiológica, no sentido de valorar. Portanto, o ato de dançar predispõe de uma postura ativa do sujeito, entendendo que, em consonância com Bakhtin (2010, p. 91), “é importante relacionar uma dada experiência a mim como aquele que vive ativamente. Este relacionar a experiência a mim como ativo tem um caráter valorativo-sensorial e volitivo-realizador e é, ao mesmo tempo, responsabilmente racional”.

Essa postura ativa do sujeito, em sua dimensão valorativa, acompanha o ato de dançar, a especificidade sógnica da dança envolve, inevitavelmente, o ideológico. Além dessa dimensão, este estudo também contempla outra possibilidade de enxergar essa especificidade sógnica, relacionado ao campo da estética. Essa dimensão, historicamente, de acordo com Porpino (2018) vem sendo entendida de maneira equivocada, sendo relacionada estritamente ao sinônimo de beleza, sendo carregada de estereótipos construídos pelo meio social. Desse modo, essa compreensão mostra-se limitada para essa pesquisa, indo de maneira contrária a este entendimento procura-se estabelecer diálogos com a compreensão da estética no plano do sensível.

Esse plano assume relevância ao Grupo de Pesquisa Estesia - Corpo, Fenomenologia e Movimento, do qual Porpino (2018) também faz parte. Esse coletivo tendo Merleau Ponty como principal interlocutor, afirma que o campo da estesiologia se configura como uma virada filosófica dos estudos desse pensador, segundo Nóbrega (2018, p. 11) ele " retoma, reflete, refaz suas teses iniciais sobre as relações entre o corpo, a consciência e o ser no mundo, como ser de experiência, de linguagem, de desejo e de historicidade". Esse processo conflui para a chegada aos estudos estesiológicos, que toma como base a relação do corpo via sensibilidade. Nesses estudos Merleau Ponty apresenta o “corpo 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” (NÓBREGA, 2018, p. 14). Nota-se, de acordo com Nóbrega (2018), uma ampliação de questões sobre o corpo para esse campo de estudos; ela ainda pontua que

[...] o corpo, em sua estesiologia, abrange não apenas o domínio do conhecimento, lançando pontes para a existência, posto que a percepção em seus vínculos corporais também é desejo. Este, por sua vez, anima nossa corporeidade e nossa existência e, nesse movimento, ao entrarmos em contato com o mundo e com outros corpos, por meio da intercorporeidade, simbolizamos os acontecimentos e situações de nossas vidas individuais e coletivas. Assim, o corpo estesiológico ganha profundidade perceptiva, libidinal, simbólica ao se mover em direção ao mundo e aos outros corpos. (NÓBREGA, 2018, p. 27)

Nesse contexto, percebe-se que esse campo estesiológico alarga as possibilidades de enxergar o corpo, o que não significa descartar as discussões já mencionadas no capítulo anterior. Esse campo elenca o sentir como elemento imprescindível para pensar o corpo, esse sentir que é estético e, se relaciona a especificidade sógnica da linguagem da dança. A própria experiência do sujeito para com a ideologia mobiliza uma relação sensível, ao ponto que essa experiência sensível também mobiliza uma relação ideológica. Esses dois aportes teóricos se configuram como lentes que são diferentes – não, necessariamente, contraditórias – que contribuem para alargar as possibilidades de leitura do objeto de estudo.

Essas relações dialógicas predispoem reflexões que são ressonâncias das discussões travadas no primeiro capítulo, do qual mobiliza o ato de estabelecer diálogos de Bakhtin e seu Círculo para o campo teórico que discute a fenomenologia de Merleau Ponty na Educação Física. Portanto, situado a dança como linguagem e sua especificidade sógnica, agora trata-se de aproximar essas questões ao âmbito da perspectiva dos multiletramentos

2.3 Tecendo Aproximações entre Corpo e Multiletramentos

Este escrito procura aproximar essa pesquisa à pedagogia dos multiletramentos, destacando a proficuidade de se pensar a dança nesse contexto, assim como contextualiza as tecnologias digitais que esse estudo procura dialogar enquanto elementos integrados da proposta didática de intervenção no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da dança nas aulas de Educação Física escolar.

2.3.1 Corpo, Letramento/s e Multiletramentos: Diálogos com a Dança

Esse texto busca, em síntese, apresentar o percurso pelo qual o termo letramento/s se desdobrou ao conceito de multiletramentos, fazendo conexões sobre o lugar do corpo nesses processos de mudanças e, dialogando com a dança enquanto linguagem. Nesse meio, Rosa (2016) apresenta um estudo esmiuçado sobre a emergência do desenvolvimento do radical

"literacias", associando ele a temática da informação, ao digital e à mídia, com um recorte temporal da década de 1980 ao ano de 2014. A autora menciona que:

A palavra "literacy", em sua origem na língua inglesa (final do século XIX), denotava alfabetização/letramento. Hoje, o termo foi estendido para definir habilidades e competências envolvendo a busca, a seleção, a análise, a avaliação e o processo da informação, considerando os meios, contextos e ambientes em que se encontra e se produz o conhecimento. (ROSA, 2016, p. 25).

Ainda de acordo com Rosa (2016), o termo literacia foi associado ao crescimento e à evolução do contexto social, contudo esse termo só a partir do século XX que provocou interesse do campo acadêmico. Dessa forma, literacia passa a transpor o seu sentido vinculado somente ao letramento e, amplia-se para um processo educativo mais complexo, envolvendo com mais ênfase o contexto cultural e as práticas sociais dos sujeitos.

É possível também perceber que o termo *literacy* também assume uma perspectiva libertária, uma vez que quando o sujeito se torna letrado sua leitura de mundo amplia-se, assim como sua prática social (ROSA, 2016). O que vai ao encontro do que Soares (2001, p. 8) define como letramento, de modo que é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essa apropriação, segundo a autora, implica em “aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2001, p. 18).

O termo encontra terreno fértil no âmbito educacional, muito embora, não se resume a ele. Neste contexto educacional, nota-se o surgimento de outras perspectivas de letramento, como o da "Critical Literacy" (Literacia Crítica), campo que toma como base para suas discussões as contribuições de Paulo Freire, em especial a obra *Pedagogia do Oprimido* de 1967, em que estabelece a relação educativa numa perspectiva crítica, na qual os sujeitos envolvidos compreendam as desigualdades sociais e se posicionem criticamente perante elas. Desse modo, as literacias não são mais um conjunto de competências a serem adquiridas pelo sujeito, contudo, são desenvolvidas de maneira ativa por ele (ROSA, 2016).

Outra forma de se pensar o letramento é sob a ótica de Street (2014), o autor apresenta duas perspectivas de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro dá ênfase ao processo de ensino limitando o indivíduo a decodificar sinais da escrita, visto que esse ato assume superioridade com relação a outras dimensões do letramento. Em contrapartida, o segundo modelo reconhece que as práticas de letramentos não estão isoladas das particularidades locais

e ausentes das esferas sociais, econômicas e culturais. O autor defende o modelo ideológico, a qual busca-se compreender os letramentos como práticas sociais e concretas.

Nesse contexto, o termo amplia-se para letramentos, adotando a pluralidade de práticas de letramentos e, enfatizando que estas práticas não podem ser enxergadas de maneira isolada das particularidades locais e ausentes das esferas sociais, econômicas e culturais (STREET, 2014). Essa compreensão também é possível perceber nos estudos de Rojo (2010a, p. 27), ela justifica que “são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam”. Desse modo, também surge o termo letramentos múltiplos, definidos por Rojo (2012, p. 13) para enfatizar a “multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”.

Ao aproximar essas discussões para o campo da Educação Física, faz-se necessário primeiramente compreender a escola como o principal, mas não único, espaço de letramento. Tal compreensão traz a reboque o entendimento que as áreas de conhecimento que compõem esta instituição devem contribuir, a partir de suas especificidades, para que os e as aprendentes atuem de maneira crítica e reflexiva na sociedade, a partir da apropriação de um conjunto de conhecimentos oferecidos por essa instituição. Esse pensamento vai ao encontro do que Castanheira, Machado e Ricardo (2010) defendem, pois todos professores e professoras das áreas de conhecimento que compõem a escola se caracterizam como agentes do processo de letramento.

Nesse contexto, quanto mais possibilidades de linguagens – enquanto multiplicidade de signos – forem oportunizadas aos aprendentes, mais consistentes e críticas serão suas posturas na sociedade. E, afunilando para a Educação Física, esta que se banha com mais intimidade com o signo não verbal, sem contudo, abrir mão da língua, mas relacionando-a de maneira que nas propostas pedagógicas o nível de importância da língua não se sobreponha ao ser movimentar dos e das aprendentes. Desse modo, é importante o verbal e não verbal nas aulas se relacionem dialeticamente, de forma que o “gesto e palavra, palavra e gesto, juntos, imbricados. [...] verbal e não-verbal entrelaçados, entretecidos.” (AYOUB, 2012, p. 279).

Nesse meio, nota-se a necessidade de tecer práticas pedagógicas que promovam linguagens que emanam do/pelo corpo, inserindo essas linguagens a um entendimento amplo dos processos de letramentos.

Além disso, Pereira (2014), pesquisador que assume protagonismo em aproximar a perspectiva dos multiletramentos para a Educação Física a partir de aportes teóricos da fenomenologia de Merleau Ponty, afirma que o reconhecimento dos processos de letramentos para além da escrita, não garantem por si só, a inserção do corpo nesse processo. É necessário

salientar que, anteriormente a esse processo, é vital cunhar um entendimento de corpo longe dos pressupostos do cartesianismo, compreendendo o corpo em suas singularidades ao se relacionar com o mundo, situado e datado em um momento sócio-histórico-cultural concreto, corpo esse, segundo o autor, que é “ambíguo, é carne e osso, mas também construção simbólica. Responde às leis da física, mas também expressa a subjetividade da criação artística. É treinável, mas também é imprevisível. Em sua ambiguidade, ele é potência, linguagem” (PEREIRA, 2014, p. 51).

Esta pesquisa não se apoia do conceito de letramento/s para discutir o corpo, pelo motivo constatado nos estudos de Pereira (2014), relacionado a dificuldade de abertura teórica para enxergar o corpo enquanto linguagens. Nesse meio, o corpo é visto e reconhecido, “mas nem sempre se torna alvo de sistematização a ponto de receber espaços para uma inserção intencional nos currículos como Ser sensível e motriz. A linguagem verbal, “elevada”, geralmente é ainda dominante e hegemônica”. (PEREIRA, 2014, p. 73). Essa hegemonia do signo verbal impossibilita uma compreensão ampliada do corpo e, acaba reduzindo a potência da prática educativa do professor ou professora.

Mais tarde a proposta dos letramentos, um grupo de pesquisadores³ estudam possibilidades dessa multiplicidade do fenômeno, marcado pelos avanços tecnológicos advindos da globalização que, por sua vez, culminaria na pluralidade de textos e linguagens, assim como na diversidade cultural e linguística das populações (ROJO; MOURA, 2019).

Em desdobramento dessas inquietações cunha-se o termo multiletramentos, este se destaca pelo motivo de apontar características importantes a prática de ensino na sociedade contemporânea, tendo como pressupostos: “a) são interativos; mais que isso, colaborativos; b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade; c) são híbridos, fronteirios, mestiços” (ROJO, 2012, p. 23). Rojo e Moura (2019), evidencia a duplicidade do termo, destacando mais detalhadamente que

Multiletramento é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.). (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

³ Denominado de Grupo de Nova Londres (GNL- New London Group), a qual participam os pesquisadores Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee, Norman Fairclough (ROJO; MOURA, 2019)

A defesa da multiplicidade das linguagens é uma tônica bastante forte na pedagogia dos multiletramentos, essa defende implica na compreensão que as maneiras de se letra-se na contemporaneidade também são múltiplas decorrentes das mudanças sociais. Para Pereira (2014), os multiletramentos, cunhada pelo Grupo de Nova Londres, também vislumbra abrir canais para se pensar o corpo nas discussões dos letramentos, pois

Ao invés de restringirem o corpo e o movimento humano a conteúdos abordados pela biologia ou pela biomecânica, os multiletramentos trazem a dimensão corporal para as discussões linguísticas, delimitando, dentre as modalidades de linguagem sugeridas para o trabalho pedagógico, as representações gestuais e as representações táteis (sensitivas). Assim, não evocam um corpo metafísico, reificado, mas um corpo sensível, simbólico, dialógico. Corpo que é condição para o ser e o estar no mundo (PEREIRA, 2014, p. 94).

É possível localizar uma abertura pedagógica que engloba o corpo na proposta dos multiletramentos, ao trazer a dimensão corporal para um olhar com ênfase nas diversas linguagens que a escola pode potencializar, pontuando a necessidade de trabalho pedagógico responsável. Desse modo, Pereira (2014, p. 94) menciona que “os multiletramentos trazem a dimensão corporal para as discussões linguísticas”. Esse caráter linguístico se dá, de acordo com Bracht (2019), pelo motivo que a construção do próprio conceito de corpo predispõe uma ação linguística inerente à humanidade.

Pereira (2014) afirma que existe uma hegemonia da linguagem escrita em detrimento de outras linguagens na escola, questionando, até mesmo, se a falta de proposta pedagógicas orientadas para potencializar o corpo em sua diversidade de linguagens, não culminaria em um tipo de analfabetismo. É importante salientar que, essa pesquisa, assim como a do referido autor, não objetiva negar a dimensão da palavra enquanto signo verbal, no entanto, busca-se ampliá-la, ou melhor, transbordá-la.

Dito isto, já situado que o corpo encontra mais que amparo na pedagogia dos multiletramentos, mas sim, lugar de potência. Cabe mencionar sua relação com a especificidade da dança, que é um dos objetos desta pesquisa. A pedagogia dos multiletramentos, de acordo com Rojo e Moura (2019, p. 20), defende sua relação com as “múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)”.

Nesse ínterim, a própria autora e o autor compreendem aproximações da dança enquanto uma das múltiplas linguagens que poderão ser introduzidas nas discussões, reflexões e intervenções pedagógicas orientadas pela pedagogia dos multiletramentos, é importante frisar que o corpo não aparece diretamente nas menções da autora e do autor. Entretanto, já foi

possível notar, no capítulo anterior, que o corpo é espaço e autor das linguagens, compreendendo-o como sujeito de conhecimento das linguagens.

Diante desse contexto, torna-se bastante profícuo aproximar a pedagogia dos multiletramentos a proposta de ensino da dança enquanto linguagem. A dança possibilita muitos pontos de convergência para com a pedagogia dos multiletramentos, pois, segundo Rosa (2016):

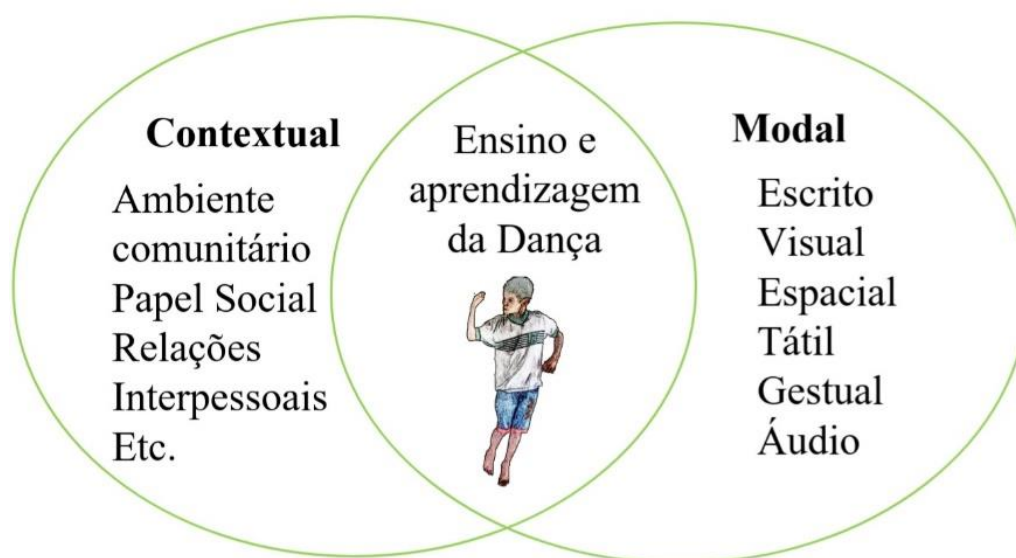
A Pedagogia das Multiliteracias, elaborada na década de 1980, defende a inclusão de vários signos e símbolos que expressam além do alfabeto letrado com a integração de várias formas e significados de comunicação (multimídia) incluindo a expressão visual, auditiva, tátil e através de outros signos como outras línguas ou novas mídias. (ROSA, 2016, p. 31).

Essas expressões visuais e auditivas bailam com mais ênfase na dança, enquanto outras possibilidades sógnicas podem ser inseridas. Outro desafio desta pesquisa é aproximar a dança dessas “novas mídias”, da qual a autora menciona, que também pode ser compreendida em sinonímia para com as tecnologias digitais, uma vez que Selwyn (2011, p. 30) afirma que o “termo guarda-chuva tecnologia digital pode ser referir a uma gama de aspectos diferentes do uso de tecnologia contemporânea”.

Para aproximar o processo de ensino e aprendizagem da dança mediado pelas tecnologias digitais também busca-se amparo na pedagogia dos multiletramentos, exigindo cuidado para que os diálogos traçados com as tecnologias digitais nesta pesquisa não sejam descontextualizados, rígidos, isolados do contexto cultural global e local, tendo em vista que, de acordo com Selwyn (2011, p. 3), os diálogos com as tecnologias digitais não devem ser focados nos “ artefatos técnicos, ferramentas e aplicativos em si, mas, sim, nas práticas e atividades que os rodeiam, nos significados que as pessoas lhes atribuem e nas relações sociais e estruturas às quais as tecnologias se ligam”. Essa compreensão também pode-se ser articulada a Bakhtin e seu Círculo, pois as tecnologias também trazem consigo uma dimensão ideológica, pois elas “não são apenas ferramentas “neutras” que humanos podem usar livremente para viver suas vidas. (SELWYN, 2011, p. 19).

Diante dessa aproximação, a pedagogia dos multiletramentos aponta horizontes relevantes para essas reflexões, visto que segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) o contexto do processo de ensino e aprendizagem assumem relevância nas práticas educativas, assim como a multimodalidade – múltiplas possibilidades sógnicas - da linguagem. Esses dois elementos, nesta pesquisa, dialogam com o processo de ensino e aprendizagem da dança, segue uma figura ilustrativa.

Figura 2. Múltiplos contextos e o multimodal



Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 20)

Nesse meio, cabe situar que a intervenção pedagógica desta pesquisa dialogou com algumas tecnologias digitais que, na proposta didática dialógica, é chamada de elementos integradores – das quais cada um será mais esmiuçado posteriormente-, a saber: a) O gênero digital meme; b) O Cinema; c) O QR Code; d) A Realidade Virtual e; e) O Festival de dança. Para compreender o critério de escolha destes elementos, faz-se necessário um olhar mais afunilado para o cotidiano escolar deste estudo, o que vai ao encontro da dimensão contextual, defendida por Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020).

Com relação ao cotidiano escolar, é importante destacar que o pesquisador antes da realização deste estudo já estava inserido neste ambiente escolar. Em outras palavras, não chegou na escola de paraquedas para realizar uma pesquisa. A especificidade do mestrado profissional, que atribui importância ao seus e suas aprendentes estarem em exercício docente para potencializar as pesquisas realizadas, a qual tem uma natureza específica de produção de conhecimento quando compara-se aos programas de pós-graduação de natureza acadêmica.

Dito isto, antes deste estudo ter sido submetido ao comitê de ética da referida instituição, o cotidiano escolar e as aulas de Educação Física foram indicando reformulações no projeto, como o delineamento dos elementos integradores. A inserção do gênero digital meme e do Cinema, foi conduzida por ser elementos já presentes no contexto vivido dos e das aprendentes, pois eles e elas expressam na oralidade marcas deste gênero no cotidiano escolar. Outra prática bastante frequente era o compartilhamento de DVDs de obras cinematográficas e os diálogos

sobre a apreciação de alguns filmes disponibilizados em serviços de streaming. Esses contextos foram mobilizadores para a escolha destes dois elementos integradores.

O QR Code, a Realidade Virtual e o Festival de dança, por sua vez, tiveram mobilizadores diferentes. A escolha do primeiro se deu por uma aposta que esse elemento pode ser uma possibilidade para estabelecer outras formas de relacionamento interpessoais entre os e as aprendentes, pois essas relações eram pautadas, muitas das vezes, na violência e escárnio ao outro; a escolha desse também foi decorrente do motivo que a escola disponibilizava tablets enquanto recurso didático. A realidade virtual foi inserida no estudo a partir de alguns diálogos informais – no sentido de não está no marco temporal desta pesquisa e ser subsidiada por instrumentos de coleta de dados - nas aulas de Educação Física, na qual foi mapeado que apenas uma aprendente tinha apreciado a um espetáculo de dança, tal fator influenciou a inserção dessa tecnologia da qual o pesquisador tinha como recurso pessoal. Já o festival de dança, surgiu das experiências do pesquisador na sua formação inicial e em experiências exitosas no contexto escolar, mas também da necessidade de atribuir outros olhares para a relação dança/festividades.

Situado os elementos integradores desta proposta didática dialógica, pode-se notar que a dimensão contextual expressa pelos multiletramentos mobilizou critérios de escolhas que se descola da compreensão destes recursos digitais da sua dimensão instrumental, mas que se aproxima da compreensão deste recurso em seus elementos que os rodeiam, no campo de significações dos sujeitos e das relações contextuais que foram percebidas, pensamento esse já bem exposto por Selwyn (2011). Essa discussão também encontra potência nas palavras de Rosa (2016, p. 34), ela menciona que “quando se compreende as diversas maneiras que diferentes pessoas fazem uso de suas literacias, é possível melhor entender o processo educativo e de construção do conhecimento como um todo”. Esse pensamento exposto pela autora reflete bem os esforços desta pesquisa, assim sendo, os elementos integradores que são artefatos tecnológicos se caracterizam como potencializadores de linguagens.

Finaliza-se esse escrito expondo o que virá adiante, o próximo texto procura-se em um primeiro momento contextualizar as tecnologias digitais na Educação Física, dando prosseguimento apresenta-se lacunas no tange a produção de conhecimentos na área que busque estabelecer relações do processo de ensino e aprendizagem da dança mediado pelas tecnologias digitais. E, em um terceiro momento, é exposto possíveis aproximações das tecnologias digitais para com o corpo.

2.3.2 Contextualizando as Tecnologias Digitais nas aulas de dança na Educação Física escolar

Na contemporaneidade não existem dúvidas de que as tecnologias digitais permitem ampliar o entendimento sobre aula, espaço e tempo, sendo possível estabelecer novos diálogos entre o mundo físico e o virtual. Contudo, as escolas necessitam enxergar essas tecnologias digitais como recursos mediadores e potencializadores do processo de ensino-aprendizagem, entendendo que “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender” (MORAN et al., 2013, p. 12).

Sobre a questão do processo de ensino do conteúdo dança mediado pelas tecnologias digitais, é possível notar uma enorme lacuna na produção de conhecimento, tendo em vista que Dos Santos *et al.* (2016), em uma pesquisa coletiva em 16 periódicos importantes da área, apontam que de 197 produções que envolvem as mídias/Tecnologias de Informação e Comunicação - doravante TIC- nas aulas de Educação Física apenas 3 produções direcionam para o processo de ensino da Dança.

Ainda sobre essa pesquisa, o esporte é o conteúdo mais contemplado, no que diz respeito ao processo de ensino mediado pelas mídias/TIC, uma vez que “o tema Esporte (45,18%) lidera, seguido por Educação Física escolar (14,21%) e Lazer (13,20%)” e “sobre outros conteúdos da Educação Física como: corpo, atividade física/ginástica e dança representam pouco mais de 20% do total” (DOS SANTOS et al., 2016, p. 129).

Estes dados reafirmam o caráter hegemônico do esporte, até mesmo no trato pedagógico com as mídias/TIC, porém não se pode negar o avanço no âmbito das produções de conhecimento neste meio, trata-se agora de descortinar possibilidades didáticas do processo de ensino e aprendizagem na dança mediados pelas mídias/TIC que, nesta pesquisa, assume a terminologia de tecnologias digitais pela especificidade dos elementos integradores que compõem essa proposta.

Não cabe a esse estudo encarar as tecnologias como fórmula mágica para a multiplicidade de problemáticas do contexto escolar, tampouco pela especificidade do contexto brasileiro, pois o debate recai sobre a devastadora desigualdade social deste país. Nesse bojo de discussões, Assmann (2007) pontua uma consequência desta cultura digital, a info-exclusão, essa problemática é reflexo das desigualdades presentes na sociedade e exige, urgentemente,

atenção, sobretudo no tocante a políticas públicas. Essa problemática ganhou seu rosto mais visível com a pandemia de coronavírus (Covid19)⁴.

O que interessa a esta pesquisa, nesse momento específico, é apontar possibilidades de fruição das tecnologias para os corpos dançantes; direcionar outras frestas sob qual a Educação Física pode enxergar as tecnologias, possibilitando refletir que elas podem atuar na contralógica do sentido que as tecnologias implicam de maneira simplista em corpos estáticos, inseridos nas bolhas do sedentarismo/inatividade física. Dito isto, é necessário encaminhar as discussões para possíveis relações entre o corpo e as tecnologias digitais. Para tanto, este estudo se apoia na pesquisa de Pereira (2014), ele aponta quatro situações concretas dessa proximidade.

A primeira se apoia em uma imagem de uma menina brincando com o seu teclado de computador no intervalo escolar, a escola da referida aluna disponibiliza esse material para que as crianças não brincassem de atividades que pudessem se machucar. Nesse meio, já se nota a ação disciplinadora do corpo gerida pela escola, todavia a aluna mergulha-se na sua imaginação do faz de conta e ressignifica a situação para si (PEREIRA, 2014). O autor, subsidiado de aporte teórico fenomenológico, tece a reflexão que a relação do homem para com um objeto pode ser tão íntima ao ponto que o sujeito habita no objeto, ou, de certa forma faz-se do objeto um “caráter volumoso do nosso corpo próprio [...], incorporando (literalmente) as dimensões e posições dos elementos no objeto” (PEREIRA, 2014, p. 118).

A outra situação diz respeito à relação de um menino com seu rádio, ele escutava as partidas de futebol e podia recriar em sua imaginação toda a partida, o garoto ainda tece crítica à televisão por limitar a imaginação, pois “ao se entregar ao exercício de escuta do locutor esportivo pelo rádio, ele dizia se sentir motivado e capaz de criar sua própria partida, imaginar os dribles, o caminho da bola, a vibração da torcida, a beleza dos gols” (PEREIRA, 2014, p. 121).

A terceira aponta para um garoto que joga videogame, onde não basta apenas movimentar seus dedos sobre o controle do aparelho, contudo, “seu jogo era de corpo inteiro. Se o personagem devia saltar, ele saltava junto. Se devia avançar, ele se aproximava da TV. Se tivesse que virar à esquerda, todo seu corpo apontava nessa direção” (PEREIRA, 2014, p. 122).

O quarto exemplo está localizado nas representações do corpo no ciberespaço, principalmente relacionado aos avatares que compõem as propostas dos ambientes virtuais. O avatar diz respeito a um esboço graficamente construído pelos participantes de jogos e

⁴ Pandemia provocada por uma doença respiratória altamente contagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS – Cov-2).

ambientes virtuais para representar seus corpos. O exemplo se relaciona a como as “brincadeiras do “lá” online trariam elementos para o “aqui” do brincar offline e vice-versa” (PEREIRA, 2014, p. 124), e como o corpo é representado nesse ambiente, ou seja, existe diversas “percepções de corporificação no ciberespaço na constituição das experiências de estar e ser “aqui” e “lá” e os exercícios de alteridade nos encontros do local com o global” (PEREIRA, 2014, p. 129).

Todos esses exemplos de aproximações do corpo com as tecnologias digitais têm em comum que ele

assumiu nessa discussão todo o seu potencial expressivo: é convidado e convida a olhar, sentir, falar, se movimentar, aprender, brincar. Mas ainda assim, toda vez desviamos o foco do corpo para voltarmos a atenção para a educação que acontece cotidianamente na maior parte das nossas escolas, percebemos que estamos diante de ausências (o corpo volta a ser objeto) e silêncios (o corpo deixa de ser sensível e expressivo). (PEREIRA, 2014, p. 130).

Esse potencial expressivo, do qual Pereira (2014) menciona, encontra possibilidades de diálogos com as práticas corporais, uma vez que defende-se estas enquanto possibilidade de linguagens. Este estudo afunila-se para o âmbito da dança, pois ao dançar o corpo também se encontra com essa dimensão expressiva. Os exemplos apresentados pelo autor coadunam com possibilidades de diálogos e simbioses do corpo para com as tecnologias digitais, em que ele é enxergado em seu potencial expressivo que pode-se encaminhar reflexões para o âmbito da dança. Esse potencial expressivo do corpo encontra inúmeras barreiras no contexto escolar, das quais são decorrentes de práticas educativas marcadas ora pelas ausências e outras pelo silenciamento do mesmo.

Para Bezerra e Propino (2007) ao aproximar o campo das tecnologias digitais a dança é necessário enxergar o corpo longe dos marcos do pensamento cartesiano, o que reitera as discussões anteriores, pelo motivo que um olhar instrumental para o corpo nessa relação dança via tecnologias digitais acabam comprometendo toda as possibilidades sensitivas e formativas que essa relação pode apresentar. A relação dança e tecnologias digitais podem romper, segundo as autoras, “com as linhas demarcatórias de pensamentos binários e passam a operar a partir de um pensamento recíproco, de interconexão, de diluição, incitando novas conexões e negando a oposição de valores”. (BEZERRA; PORPINO, 2007, p. 285).

Portanto, esse estudo se compromete em compreender como essas tecnologias digitais podem contribuir para que os/as aprendentes possam se enxergar como sujeitos de conhecimentos e atores de linguagens, sobretudo, da linguagem da dança. Desse modo, é

pertinente refletir como essas tecnologias digitais podem fruir e, ao mesmo tempo, ressignificar o corpo em movimento nas aulas de Educação Física escolar. Nesse meio, os elementos integradores da proposta didática dialógica são apenas uma unidade do quebra cabeça e, não garantem por si só, uma aprendizagem significativa.

2.4 Organização e Princípios para a Intervenção Pedagógica

Este texto enseja apresentar o projeto didático dialógico da intervenção pedagógica, explicando sua natureza, encaminhamentos didáticos-pedagógicos, assim como uma contextualização teórica dos elementos integradores deste projeto e do processo de medição docente.

2.4.1 A Proposta Didática Dialógica como Possibilidade de Intervenção

Para melhor compreender a proposta didática dialógica, julga-se necessário em um primeiro momento pontuar, em forma de síntese, contextualizar a Educação Física nos anos iniciais.

A pesquisa de Silva (2013), para além de investigar os conteúdos que são trabalhados nas aulas de Educação Física nos anos iniciais, também procurou analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física neste nível de ensino. A pesquisa descritiva/exploratória do referido autor, contou com a observação sistematizada das práticas pedagógicas de seis professores da rede pública de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Ainda que seja realizada em um contexto equidistante da Paraíba, este estudo apresenta relevantes reflexões. Como resultados, o esporte é o conteúdo privilegiado e, nota-se a ausência de alguns conteúdos, como a dança, o que indica a reflexão que, de acordo com o autor, estas práticas pela ausência de diversidades dos conteúdos contribui para a constituição de uma "monocultura corporal", uma vez que as pluralidades de experiências corporais são cerceadas.

Se essa questão já merece atenção, Silva (2013) traz outro dado que se relaciona a prática pedagógica dos professores, mas especificamente sobre os aspectos metodológicos das aulas, na qual a perspectiva da aula se volta para o "ensino por tarefas", ou seja, a proposta da aula volta-se para que os alunos e alunas realizem atividades corporais com base em um modelo pré-definido, duas consequências dessa proposta é que se por um lado centraliza-se no/na professor(a), de outro lado pode influenciar a exclusão nas aulas, visto que os alunos e alunas

que não apresentam a devida proficiência corporal da atividade se sentiram desconfortáveis com a proposta e, futuramente, irá provocar uma evasão nas aulas e prejudicar o contato deles e delas para com as práticas corporais para além da instituição escolar.

É interessante perceber o quando essas reflexões confluem também para o processo de ensino e aprendizagem da dança, tendo em vista que essa área de conhecimento apresenta diversas linguagens específicas, o que implica em não engavetá-la de maneira compartimentada. Já a respeito da prática pedagógica, pode-se refletir a redução do ato de ensinar a imitação de movimentos pré-definidos, embora que, compreende-se nesse estudo que esse processo possa ser repensado e bem orientado em um planejamento pedagógico, uma vez que mesmo na imitação o/a aprendente ler o movimento a partir da sua singularidade enquanto sujeito, contudo, a aula de dança na escola não pode se resumir a essa proposta.

A pesquisa de Finck e Capri (2011), por sua vez, objetivou para além de mapear as representações sociais da dança por parte dos professores de Educação Física, mas também dos alunos e alunas, estes e estas matriculados no quinto ano do ensino fundamental. Esse estudo mostra-se importante por trazer as vozes dos alunos e alunas e por se relacionar com a turma alvo deste estudo. Os achados direcionam para a compreensão que a dança nesse nível de ensino está muito atrelada as festas e datas comemorativas- problemática já mencionada no primeiro capítulo-, esse entendimento é tanto dos professores como dos alunos e alunas. Outro dado que o estudo aponta é que os alunos e alunas atribuem valor positivo às aulas, afirmando que elas estimulam uma sensação de prazer, assim como ao caráter musical presente nas aulas, o que vai ao encontro de compreender a dança também relacionada a esse signo sonoro. Essa valoração fica nítida nas palavras das pesquisadoras:

Constatou-se que a representação principal da dança para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental [...] está relacionada ao prazer e ao gosto musical. Verificou-se que os alunos gostam de dançar, apreciam as danças de salão, relacionam o prazer da dança com a música, têm boas expectativas em relação ao ensino da dança nas aulas de EF e participariam das aulas se o conteúdo fosse a dança. Averiguou-se também que uma minoria de meninos apresenta uma pequena resistência em relação ao aprendizado da dança, relacionada ao tipo de ritmo e música, e que as preferências diferem entre meninos e meninas (FINCK; CAPRI, 2011, p. 262).

É importante essas considerações pelo motivo que representam posições valorativas dos alunos e alunas nas aulas de dança na Educação Física e podem orientar os/as docentes em seus planejamentos, ainda que as autoras pontuam que os alunos e alunas assumem a festa junina como maior grau de importância, acredita-se que essas posições valorativas podem ser

elementos "chave" para compreender a importância da dança para além das festividades e que ela possa ser tratada de maneira contextualizada e sistematizada.

É nesse bojo de discussões situa-se a proposta didática dialógica, a qual faz necessário explicar ao leitor, ou leitora, sobre o como compreende-se esse material. É proposta pelo motivo que aponta uma possibilidade de se (re)pensar a dança no contexto escolar; é didática porque objetiva uma formação crítico reflexiva dos/as aprendentes, compreendendo a imprescindível contribuição da escola para que esse objetivo seja atingido, sem também se descuidar em apontar possibilidades didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da dança. É dialógica por conta que procura estabelecer relações com o outro; não perdendo de vista o contexto social geral, contexto social local e, ainda mais, busca relacionar esses contextos ao processo de ensino e aprendizagem da dança; é dialógica por conta que é tecida no chão da escola pública; é dialógica porque enxerga os professores e professoras como protagonista e não como reprodutores de propostas fixas; é dialógica por conta que se apropria de tecnologias digitais para além de um artefato técnico; é dialógica porque também compreende que os contextos escolares são múltiplos, todavia, quando falasse em dança da escola, acredita-se que algumas problemáticas são recorrentes para sua inserção de maneira crítica e reflexiva no contexto escolar; é dialógica pelo motivo que busca se aproximar do sensível sem se distanciar do ideológico da dança.

Situado o horizonte em que a proposta didática dialógica busca se projetar, é necessário localizar a especificidade teórica dessa característica – dialógica - que, nessa pesquisa se direciona ao campo teórico de Bakhtin e seu Círculo, mas também não descarta as contribuições de Paulo Freire sobre a temática.

A respeito deste caráter dialógico nas relações humanas Bakhtin (2003, p. 410) afirma que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”, ainda menciona que “nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo”.

A inexistência desta primeira e última palavra se dá pelo motivo da impossibilidade de esgotamento das relações dialógicas e, está proposta didática participa deste jogo interativo, uma vez que ela apresenta o já dito, se orienta para uma resposta e carrega múltiplas vozes em sua estrutura, característica estas que Faraco (2009) atribui a dialogicidade de todo o dizer. Dito isso, é necessário compreender que as possibilidades desta proposta didática estão sempre

abertas; nunca fechadas, estanques e acabadas. Entendendo também que o ato de se renovar é inerente à vida, e o futuro é dialógico enquanto possibilidades de tecê-lo.

Para Faraco (2006) a palavra diálogo contém diversas significações sociais, contudo, quando se trata dessa palavra sob a ótica de Bakhtin e seu Círculo não pode ser compreendida como mero sinônimo de interação face a face; o diálogo para esse coletivo de pensadores é enxergado num sentido lato, dado a sua amplitude e complexidade. Essas características, segundo o autor, direciona a compreensão do diálogo como “ a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação”. (FARACO, 2006, p. 62). É importante mencionar que o enunciado não pode se dar fora das relações dialógicas; assim sendo, a proposta desse material didático também se projeta nesta mesma direção, sendo fruto de outras experiências dialógicas.

Essa proposta didática dialógica não exclui considerações referentes a mudança de rotas durante a intervenção pedagógica desta pesquisa, mas também, não descarta a possibilidade de ter (con)textos dançantes previamente planejados; as mudanças de rotas indica a compreensão que o cotidiano escolar encaminhará réplicas e trélicas as propostas apresentadas e, sobre ter propostas previamente planejadas diz respeito a existência de conhecimento historicamente construídos que aponta horizontes formativos para o âmbito da dança . Este pensamento de ter unidades previamente planejadas, mas que está flexível ao contexto está presente na produção de materiais didáticos digitais, especificamente no conceito de design instrucional contextualizado (FILATRO; PICONEZ, 2004).

Querette (2007), em seu estudo sobre como Paulo Freire compreende o diálogo em suas obras, especificou algumas características. A primeira se relaciona a uma dimensão antropológica deste conceito, pois o homem enquanto condição existencial está fadado a uma atitude comunicativa perante o outro e perante o mundo. A segunda questão se relaciona que, em contexto de ensino e aprendizagem, essa categoria deve, inevitavelmente, envolver um assunto específico, em que deve apresentar sentido e significado pertinente ao processo educativo, que também não escapa da relação docente-conhecimento-vida-aprendente. Outra característica se direciona para o fato que o diálogo tem a potência de provocar nos envolvidos uma atitude crítico-reflexiva perante a sociedade, algo muito próximo de ser o elemento indispensável para a libertação dos oprimidos diante de seus opressores.

Essa última característica fica nítida em uma passagem da obra *Extensão ou comunicação?*, na qual o autor defende que a finalidade do diálogo é a “problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual gera e sobre

a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 1979, p. 52). O autor ainda pontua que:

[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros, não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias em outros, não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1979, p. 83).

Essa inseparabilidade do diálogo para com seus autores sociais irá direcionar para o entendimento que a interação dialógica nunca se caracteriza pelo viés da neutralidade, devido ao componente axiológico/valorativo, o processo de interação é intrínseco ao homem, pois não existe lugar para um olhar e/ou gesto desinteressado, estes compõem uma teia de relações valorativas que se banha nas águas da ideologia (DI CAMARGO; SOUZA, 2019)

Esta proposta também encontra inspiração nas pesquisas de Araújo, Batista e Oliveira (2016) e nas de Betti e Gomes-da-Silva (2019). Estes primeiros, apresentam uma produção no âmbito das mídias e Educação/Educação Física que diminui a distância dos conhecimentos produzidos na universidade para com o contexto escolar. Essa questão está materializada na organização do livro, tendo, por exemplo, espaços de discussões teóricas para se pensar as mídias na Educação Física; propostas de tematizações; espaços de registros e reflexões para o leitor e; sugestões de leituras para a ampliação de conhecimento sobre o objeto de estudo tematizado (ARAÚJO; BATISTA; OLIVEIRA, 2016).

Betti e Gomes-da-Silva (2019), por sua vez, sistematizaram uma proposta pedagógica para os anos iniciais numa perspectiva semiótica; configura-se como uma relevante publicação para a área na contemporaneidade. Neste momento, interessa-se no como a proposta didática foi pensada, pois a proposta desta pesquisa também compartilha do como a obra foi organizada. Nesse contexto, os autores salientam que a proposta foi pensada

Por uma tendência de equilíbrio: a obra não está fechada para a inovação, improviso, complementos [...] mas também não está escancarada para deixar o professor desamparado, sem orientação de como agir. Esforçamo-nos por ficar o mais próximo possível das demandas da sala de aula. Uma proposta que não enfrente o “chão da escola” ou as demandas da cultura escolar brasileira seria covarde” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 22).

Essas palavras refletem intimamente o como esta proposta didática dialógica foi pensada. O aspecto dialógico dessa proposta, diz respeito a compreensão que no diálogo, de acordo com Bakhtin (2010), existe a necessitância do outro numa interação fincada na

alteridade, e no entendimento que esse outro tem um centro axiológico diferente, que agir com palavras e contrapalavras, réplicas e trélicas, o que acaba por enriquecer o processo dialógico. Esse outro que ora são os/as aprendentes desta pesquisa; ora são os/as professores(as) que orientam esta pesquisa; ora são os sujeitos que compõem o contexto escolar; ora são os autores que fazem parte do alicerce teórico; a interação dessas vozes no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da dança é o que faz ela ter essa característica dialógica.

Desse modo, acredita que nesta proposta didática dialógica

[...] o sentido nunca está pronto, assim, a referência é o outro: é com o outro e pelo outro que as regras se constituem; a unidade da língua é o diálogo e o monólogo é o diálogo internalizado; o contexto onde ocorre determina um diálogo. O diálogo é arena de luta, de conflito; a voz de cada um é de propriedade coletiva, é o que ecoa no meu discurso; pela palavra do outro é que emerge a minha consciência; somos feitos de vozes com marcas ideológicas, seja no sentido de ocultamento ou de visão de mundo (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 226 - 227)

Além disso, as proposições didáticas nesta proposta também dialogam entre si, não caracterizando como atividade estanques para aplicação; o próprio verbo “aplicar” no contexto de materiais didáticos deveriam ser repensados. Portanto, esta proposta foi construída a partir do diálogo e com este.

2.4.2 Contribuições de Rudolf Laban e da Dança no Contexto

Marques (2010) considera que Rudolf Laban contribuiu de maneira fervorosa para o âmbito da expressividade humana. Ele desempenhou pesquisas e criações em dança na Europa por volta do final do século XIX e na primeira metade do século XX, sua forma de lidar com a dança o fizeram uma referência indispensável tanto da produção artística quanto a despeito do processo de ensino e aprendizagem da dança. Na mesma lógica, Scialom (2017, p. 11) menciona que ele foi “um pesquisador-artista europeu que produziu um montante teórico/prático inédito sobre a expressividade humana que acontece por intermédio do movimento”.

É importante mencionar que, de acordo com Marques (2010), Laban não deixou um “método” de ensino para a dança, haja vista que ele sempre valorizava a experiência singular do sujeito, em um processo de autodescoberta permeado por diversas sensações. Ele defende que o sujeito pode e deve explorar a liberdade no processo de descobrimento da sua própria forma de se movimentar; falar em Laban exige sempre pensar/viver seus conceitos de forma aberta e múltipla.

Com relação a esses conceitos, Laban em seus estudos, apresenta a Coreologia como área de conhecimento da dança, que se relaciona ao campo de estudo do movimento expressivo humano. Tal área se ramifica na Corêutica, que estuda o movimento no espaço e, Eucinética que estuda os aspectos qualitativos do movimento humano. (SCIALOM, 2017).

A Corêutica contribui para a “compreensão do corpo em relação a si mesmo e em relação ao espaço circundante no qual, geralmente, toma-se algum ponto de referencial” (PRONSATO, 2014, p. 15), neste campo de saber da dança o espaço é “visto como matéria prima na qual o artista esculpe seu corpo em movimento, com suas frases de movimento e sua gestualidade”. (PRONSATO, 2014, p. 15).

O estudo do movimento do espaço (Corêutica) envolve alguns elementos básicos, que de acordo com Pronsato (2014), pode citar-se: 1. Progressões; 2. Projeções; 3. Formas, 4. Tensões Espaciais; 5. Direções; 6. Níveis; 7. Dimensões; 8. Planos; 9. Volume e 10. Kinesfera/Cinesfera. Segue um quadro com uma síntese dos significados dos elementos que essa proposta de intervenção dialogou.

Quadro 1. Elementos Básicos da Corêutica

Tensões Espaciais	As tensões espaciais são os espaços intercorporais, ou seja, envolve as interações corporais no dançar.
Direções	São os caminhos pelos quais os corpos ao dançarem se movimentam, envolvendo a locomoção ou não no espaço.
Níveis	Indica o espaço e o lugar onde o corpo se movimenta, podendo ser classificado no nível baixo, médio e alto.
Kinesfera/Cinesfera	É o espaço pessoal resguardado ao movimento do corpo, que também se vincula a relacionar-se afetivamente com esse espaço.

Fonte: Pronsato (2014)

A Eucinética que diz respeito aos estudos as dinâmicas e qualidade dos movimentos, centra-se seus estudos na expressividade do movimento, ou seja, “enquanto na Corêutica a relação espaço/corpo é enfatizada, na Eucinética, o foco se volta para a relação corpo/expressão o que não significa que o estudo anterior também não desenvolva a expressividade. Apenas há maior ênfase” (PRONSATO, 2014, p. 26).

Nesse campo de saber pode identificar os fatores do movimento, que segundo Pronsato (2014), Laban identificou quatro fatores, sendo eles: Espaço, Tempo, Peso e Fluência, sendo que cada um desses possui dois elementos que representam atitudes distintas. A autora especifica que: “no fator Peso, pode ser identificada uma atitude relaxada ou enérgica; no Fator Espaço, uma atitude linear ou flexível; no Fator Tempo, uma atitude curta ou prolongada; e no Fator Fluência, uma atitude liberta ou controlada” (PRONSATO, 2014, p. 28)

Algumas dessas categorias apresentadas estão presentes nesta proposta didática dialógica, situados nos estudos de Laban com ênfase na Corêutica e Eucinéctica, acerca desses dois campos de saberes, Scialom (2017) evidencia que tais conhecimentos são cúmplices no processo, a qual não se pode analisar as qualidades do movimento sem nos remeter ao estudo dele no espaço e, assim, vice-versa.

Para além desses conteúdos relacionados aos estudos de Laban, esta proposta tematiza a composição coreográfica e a improvisação nos seus (con)textos dançantes, esses conteúdos podem oportunizar aos aprendentes, quando bem planejadas e orientadas, leituras críticas de mundo, mas em contrapartida, muitas vezes, torna-se ausentes e/ou são tratados de maneiras ingênuas na escola. (MARQUES, 2010).

Para o entendimento de composição coreográfica, recorre-se a pesquisa de Costa (2004, p. 5), a qual tal termo segundo a autora “é de origem grega. *Choreia* quer dizer dança e *grafho* designa escrita. Logo, a coreografia é a escrita da dança”. Adota-se o entendimento de composição coreográfica como um texto em constante diálogo do professor/coreógrafo e aprendente/bailarino, na qual o corpo vivido desses envolvidos devem protagonizarem todo o processo, que ainda pode-se enxergar “como sendo um texto de movimentos cênicos escritos pelo corpo e no corpo que compõe e organiza a linguagem da dança no espaço e no tempo a partir de seu mundo vivido” (COSTA, 2004, p. 5).

Para subsídios coreográficos, também existem termos/recursos de organização coreográfica, sendo eles os principais: uníssono, cânon, antífona e contraste simultâneo. Esses três primeiros elementos possuem relação com termos usados na área da música, o uníssono são as movimentações realizadas por todos os/as aprendentes de forma simultânea; o cânon contém características de quando um movimento é realizado de maneira sucessiva, dando assim um sentido de ondulações, a antífona corresponde a ideia de relação de perguntas e respostas a partir das movimentações realizadas e, por fim; o contraste simultâneo nota-se a questão de movimentos diferentes sendo realizados ao mesmo tempo, dando assim a ideia de contraste na proposta coreográfica (DE ARAÚJO, 2015).

Nesse ínterim, os estudos de Lobos e Navas (2003) apresentam indicadores para momentos pedagógicos e estéticos da criação de uma composição coreográfica, sendo eles: a) estímulo inicial: diz respeito a todo material que possa servir de ponto de partida para a composição; b) no momento de pesquisas: momento que existe uma pesquisa mais aprofundada desse material que foi tomado como ponto de partida; c) iniciando as construções das frases coreográficas⁵: caracterizada pelo sentido e significado do material pesquisado e sua transposição para o corpo; d) a estruturação coreográfica: diz respeito a sistematização e organização da etapa anterior.

Sobre os textos de improvisação na dança, De Carvalho (2005, p. 13) frisa que “acontece cada vez que uma pessoa compartilha com outras o que ela sabe sobre esta forma de movimento”. Nesse contexto não se pode adotar a improvisação como algo desorganizado. Segundo o autor, contato improvisação não vislumbra qualquer forma de “alto rendimento, virtuosismo e conquista de prêmios, ou seja, não é uma dança de competição. Pelo contrário, o dançarino se desenvolve cooperando com os parceiros e atento à aprendizagem que pode ter com cada um”. (DE CARVALHO, 2005, p. 19). Na improvisação, Marques (2010, p. 156) elucida que “não há pré ou pós-determinação de espaço e movimento. Isso não quer dizer que não haja intenção, consciência, recorte, escolhas”.

É importante salientar que todos esses elementos conceituais expostos do âmbito da dança não garantem um processo de ensino e aprendizagem da dança de maneira crítica, pelo fator que esses elementos devem ser articulados com múltiplas leituras do mundo, portanto existe a “necessidade de problematizar, articular, criticar e transformar as relações multifacetadas e não hierárquicas entre a arte, o ensino e a sociedade” (MARQUES, 2010, p. 14). Em outras palavras, trata-se reinventar as “propostas de dança educativa moderna de Laban que foram construídas na primeira metade do século XX: relendo-as, reescrevendo-as, tratando de revisitar o passado como a intenção de traçar elos significativos com o presente” (MARQUES, 2010, p. 64).

Situados dos saberes que compõem essa proposta didática dialógica faz-se necessário conhecer e compreender elementos que subsidiem práticas pedagógicas na realidade escolar. Inicialmente, é essencial compreender a dança como um texto que é inscrito no/pelo corpo, pois o corpo é espaço na dança na medida que é protagonista desse processo (COSTA, 2004). Dito isto, para o/a aprendente se apropriar da dança para além do âmbito do fazer é importante que

⁵De acordo com Costa (2004) é necessário enxergar a composição coreográfica como um texto escrito pelo/no corpo, entendendo uma frase como um recorte deste texto coreográfico.

haja processo de leituras críticas desses 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).

Para maior sistematização da proposta, Marques (2010) a partir das perguntas geradoras construiu “mapas de respostas”, a qual a autora chama de campos de significação da linguagem da dança, sendo apresentado abaixo.

Quadro 2. Campos de significação da linguagem da dança

<p>Quem/com quem se move?</p>	<p>- Referência ao intérprete da dança: Biótipo, gênero, idade, etnia, classe, religião, orientação sexual, nacionalidade etc., percepção e organização corporal, técnicas corporais, presença cênica, uso de figurinos, maquiagem, adereços</p> <p>-Referência aos outros intérpretes, ao meio: Aproximação, distanciamento, entrelaçamento, contato físico, organização em cena (coreografia), modos de transição</p>
<p>Onde se move?</p>	<p>- Referência à construção do espaço pelo corpo do intérprete: Espaço ao redor do corpo (kinesfera), níveis, planos, projeções, progressões, tensões espaciais</p> <p>- Referência ao espaço cênico: Espaço de cena – arquitetura, meio ambiente, condições climáticas etc., paisagens sonoras e visuais</p>
<p>O que se move?</p>	<p>- Referência às partes do corpo e suas conexões: Articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco</p> <p>- Referência às ações que o corpo pode realizar:</p>

	<p>Saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, permanecer parado, torcer, transferir peso e deslocar-se</p> <p>- Referência às formas que o corpo pode tomar: Parafuso, bola, parede, agulha e suas transições</p>
Como se move?	<p>- Referência à qualidade do movimento, à expressividade de quem dança:</p> <p>Fatores do movimento: tempo, espaço, peso e fluência</p> <p>Ações do esforço: combinações entre os fatores de movimento</p>
Por que se move?	<p>- Referência às interações, motivações, razões, questões estéticas, éticas, sociopolítico-culturais que movem os dançantes (artistas)</p>

Fonte: Marques (2010, p. 107-108)

Esses campos de significação da linguagem da dança quanto tratados 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. Sobre esses campos de significação a autora adverte que:

Isoladamente, elas não dizem nada, são gavetas fechadas de um armário sem dono. Adicionadas uma a outra como uma lista, tornam-se estáticas e sem sentido. Relacionadas indefinidamente – urdidas, entrelaçadas, tramadas, tecidas entre si – passam a dizer alguma coisa, a compor diferentes possibilidades de lermos e vivermos tempos-espacos cotidianos em nossas danças (MARQUES, 2010, p. 108).

Desse modo, não se torna frutífero enxergar esse campo de maneiras estanques, mas sim, em uma teia de relações que dialogam simultaneamente ao ato de dançar. Portanto, esses encaminhamentos que, considera-se aqui, eminentemente dialógicos pode contribuir para múltiplas reflexões/vivenciais na Educação Física escolar, ainda nas entrelinhas destes campos de significação da linguagem da dança é possível enxergar as possibilidades de relações alteritárias, principalmente na categoria de “quem se move?”, que vem acompanhada de “com quem se move?”, direcionando a reflexão do outro no dançar.

Dando prosseguimento nesta reflexão, dado o contexto social marcado pelas tecnologias digitais, e como já foi discutido no ato anterior, não seria proveitoso adicionar “com o que se move?” e “em que realidade se movem?” Entendendo que, cada vez mais, a simbiose corpo e tecnologias digitais está presente neste mundo contemporâneo, considerando também que este estudo também dialoga com a Realidade Virtual.

Ainda é possível notar que os saberes da Coreologia (estudo do movimento expressivo humano), Corêutica (o movimento no espaço) e Eucinéica (os aspectos qualitativos do

movimento) (SCIALOM, 2017), fazem presentes na proposta didático-pedagógica da autora, porém, não de maneira flutuantes, como conteúdos apartados da concretude social e dos sujeitos que a constituem. Contudo, essa proposta está preocupada com a singularidade do corpo dançante, sem perder de vista as tramas sociais mais complexas que existem nas danças, procurando adentrar nos (con)textos dos dançantes.

2.4.3 As Tecnologias Digitais como Elementos Integradores da Proposta

Os próximos itens vislumbram-se apresentarem os elementos integradores da proposta didática dialógica, a saber: a) O gênero digital meme nas aulas de Educação Física escolar; b) O QR Code como possibilidade didática (de engajamento colaborativo na composição); c) Cinema: apreciação e reflexão enquanto proposta didática; d) Realidade Virtual e Educação Física escolar: Aproximações em meio ao escuro e; e) O Festival como síntese do processo didático-pedagógico e espaço de potencialização das linguagens dos aprendentes. Estes elementos integram essa proposta didática que se compromete a ser dialógica, como já foi apontado no primeiro texto deste ato, tendo como horizonte de aproximação a perspectiva dos multiletramentos.

2.4.3.1 O gênero digital meme nas aulas de Educação Física escolar

Os avanços tecnológicos, principalmente a partir de 1990, provocou grandes mudanças no texto escrito, permitindo assim a inclusão de diferentes linguagens em um mesmo artefato que, continua a ser chamado de texto, mas recebe a adjetivação de multissemiótico ou multimodal, pois “ no trato com os textos – escritos, impressos ou digitais -, não temos mais apenas signos escritos. Todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles se mesclam sem a menor cerimônia” (ROJO; MOURA, 2019, p. 11).

A multimodalidade é uma característica essencial na pedagogia dos multiletramentos, pois nessa perspectiva o entendimento de texto é ampliado consideravelmente, devido aos avanços das tecnologias digitais que propiciam novos canais de circulação de textos, assim como novas ambientes e práticas de letramentos, haja vista que, em consonância com Rojo e Moura (2019, p. 24), “ a grande mudança deste século é não mais podermos tratar o letramento e a linguagem como o único, o principal, o grande meio de representação e comunicação”,

essas instâncias “hoje são tramadas, conjuntamente, por diversidade de meios e modos das linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 24).

Para Guerreiro e Soares (2016) com essa mudança dos meios e modos de linguagens existe o surgimento de gêneros emergentes que são reflexos dessas inovações comunicativas, como por exemplo: os tweets, os gifs, os memes entre outros. Este último tem sua origem no campo da biologia, em específico na área de genética, quando em 1976 o escritor e biólogo Richard Dawkins associou o termo “meme” a faculdade dos genes de se replicarem e se reproduzirem no processo de seleção natural; o pesquisador também se baseou do termo “mimeme”, a qual tem origem grega que expressa tudo aquilo que pode ser imitado. Para Martino (2015, p. 177-178), “imagens, sons, gestos, palavras, melodias, jeitos de se vestir e até mesmo elementos complexos como crenças ou rituais se disseminam pela sociedade na forma de meme”.

Portanto, “os memes são elaborados por intermédio de uma imagem, retirada de uma cena do cotidiano, e de um texto, extraído de um outro contexto, mas na configuração final do meme adquire uma significação característica” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 181). Candido e Gomes (2015, p. 1298) mencionam que os memes “podem ser produzidos com os mais básicos programas de edição, pois o objetivo não é arte, mas a situação que deseja comunicar, sempre com o fundo de comicidade”. Já Martino (2015, p. 178), por sua vez, ressalta que “qualquer pessoa com conhecimentos rudimentares de edição de imagem digital pode, potencialmente, se apropriar de uma ideia, modificá-la e compartilhá-la”.

Guerreiro e Soares (2016) sistematizaram algumas características recorrentes aos memes que serão expostas no quadro a seguir.

Quadro 3 Características recorrentes nos memes

Objetivo	Conteúdo Proposicional	Forma	Função Social
- Interagir com os participantes (representados e interativos)	- Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais	- Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)	- Mostrar ideologias sociais incorporadas

Fonte: Guerreiro e Soares (2016, p. 192)

Os autores pontuam que os memes ultrapassam a esfera do humor, mas não o abandona, ensejando também críticas sociais, políticas e culturais (GUERREIRO; SOARES, 2016)

Afunilando as discussões para o caráter formativo, já se encontram pesquisas que evidenciam o meme como recurso que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, como pode-se citar a pesquisa de Sousa (2014), que objetiva compreender como o gênero digital meme pode auxiliar na aquisição de competências linguístico-discursivas dos/as aprendentes do ensino médio. Já a pesquisa de Gonçalo (2016), defende que os memes podem atuar como elementos instigadores de discussões, assim como integrar materiais avaliativos e contribuir para o processo de memorização de conceitos.

Além disso, Silva (2019) acredita que o meme enquanto recurso pedagógico é um elemento que pode ser explorado pelos/pelas professores(as), uma vez que os/as aprendentes estão cada vez mais submergidos nessa cibercultura, porém, o autor chama atenção para que este recurso seja sempre mediado por objetivos educacionais, ainda questiona o “por que não, ensinar também com isso, dentro de parâmetros que tornem este recurso uma ferramenta que aproxime professores e aprendentes em uma linguagem digital comum?” (SILVA, 2019, p. 176).

A respeito deste gênero digital no âmbito da Educação Física nota-se uma escassez de produções sobre esse recurso, todavia pode-se encontrar pesquisas com aproximações, pois a pesquisa de Junior, Araújo e Oliveira (2019), no âmbito de formação de professores(as) de Educação Física articulada a cultura digital, encaminha reflexões sobre produções de tirinhas como narrativas digitais que podem ser exploradas na proposta pedagógica das aulas de Educação Física escolar. Segue uma das produções dos professores em formação.

Figura 3. Problematizando a questão do alto-rendimento nas aulas



Fonte: Junior, Araújo e Oliveira (2019, p. 66)

A tirinha problemática a perspectiva de alto rendimento que está alinhada aos pressupostos da esportivização da área, em que o esporte escolar era mais gerido pelos padrões do alto rendimento do que os princípios formativos das instituições educativas. Essa possibilidade de tematização contribui para o processo de estimular o jogo de criatividade e imaginação dos/as professores(as). (JUNIOR, ARAÚJO, OLIVEIRA, 2019).

Portanto, essa pesquisa também se inspira nessas tematizações de outros pesquisadores e, adere o meme como enquanto recurso pedagógico nas aulas de Educação Física e, também, como objeto de reflexão. Dessa forma, assume o meme tanto como elemento integrante da prática pedagógica como também enquanto meio de produção dos/as aprendentes.

2.4.3.2 O QR Code como Possibilidade Didática

O QR Code significa *Quick Response Code*, próximo ao entendimento de Código de Resposta Rápida. Essa Tecnologia se caracteriza como um código de barras que contém duas dimensões, fator esse que o distingue do tradicional, aquele que se encontra em embalagem de produtos. O QR Code surgiu com a função de redimensionar informação. Atualmente, sua finalidade tem sido o redimensionamento links para mídia impressa e/ou mídia online, assim como imagens e vídeos presentes na rede. (STYLIANOUDAKIS; BÔAVENTURA, 2018).

Essa tecnologia surgiu em 1994, no Japão, por uma empresa subsidiária da Toyota com objetivo de rastrear veículos durante a produção. O código de barras com duas dimensões - o que se conhece hoje- foi lançado em janeiro de 1999, a qual sua aprovação só veio a ser realizada em junho de 2000. O direito de patente pertence à empresa criadora, todavia, seu uso é livre de qualquer licença. (PINTO; FELCHER; FERREIRA, 2019).

O QR Code é escaneado por celulares ou qualquer outro tipo de aparelho que contenha uma câmera e suporte para o aplicativo que reconheça o código. O aplicativo contém versão gratuita e pode ser encontrado em lojas virtuais de aplicativos que, na maioria das vezes, essas lojas já se encontram pré-instaladas nos celulares que estão no mercado, a exemplo da *Play Store*. Assim, quando a câmera do dispositivo captura a imagem no programa específico, esta decodifica as informações contidas no código que, então é convertido, em um texto, que pode ser um link que direciona o indivíduo para algum ambiente da internet. (PINTO; FELCHER; FERREIRA, 2019).

Existem pesquisas que procuram investigar as possibilidades desse recurso na educação, a exemplo da pesquisa de Silva *et al.* (2017), que ensejou descrever um processo de intervenção pedagógica no ensino de física, no ensino médio, com auxílio da tecnologia QR Code e inserção de elementos da gamificação, tematizando a série Game of Thrones⁶ que interessava os discentes. A atividade se relaciona a uma dinâmica de jogo, das quais os/as aprendentes usando seus smartphones deveriam fazer a caça e leitura de QR Codes espalhados pela escola que representaram as “Casas dos Setes Reinos de Westeros”, da série Game of Thrones, quando achado o código, os dispositivos dos/as aprendentes os redirecionava para uma questão que continham temperaturas a serem transformadas para determinadas escalas termométricas. O prêmio foi a conquista do “Trono de Ferro” – símbolo do poder da série – condicionada ao maior número correto de conversões das temperaturas capturadas para suas respectivas escalas termométricas.

Como resultados dessa pesquisa pode-se notar que o uso dos smartphones possibilitou uma maior dinamicidade e interação, possibilitando também driblar a ausência de aparatos tecnológicos na escola. O processo de gamificação correspondeu a uma ótima estratégia para a participação e desempenho dos/as aprendentes, assim com a tematização da série que estava no cotidiano dos jovens, que instigou o andamento da atividade (SILVA *et al.*, 2017). Sobre a replicabilidade

[...] acredita-se que a atividade seja reaplicável a outros contextos, uma vez que se utiliza os dispositivos móveis dos próprios estudantes e a infraestrutura existente na escola. Ademais, a tecnologia QR Code permite a realização de muitas atividades que podem ser atreladas ao ensino e aprendizagem de diversas disciplinas, portanto, espera-se que esta atividade possa inspirar outros educadores (SILVA *et al.*, 2017, p. 665)

Silva *et al.* (2017) salientam a possibilidade de outras áreas do contexto escolar usufruir desta tecnologia. Em uma pesquisa mais recente, Cortez (2019), é possível notar que o autor reitera algumas considerações dos pensamentos de Silva *et al.* (2017), mas também reflete que está tecnologia, quando bem orientada pedagogicamente ao planejamento do/da professor(a) e ao projeto político pedagógico da escola, pode contribuir para que as propostas didáticas sejam mais atrativas, interativas, colaborativas e envolvem um sentido de desafio dos/as aprendentes, instigando assim o protagonismo dos envolvidos.

⁶ Série baseada nos livros de Crônicas de Gelo e Fogo de George R. R. Martin. Nela o "Trono de Ferro" que representa o domínio dos Sete Reinos de Westeros, a qual existe disputadas pelas famílias em jogo de alianças, guerras, conspirações, objetivando conquistar o trono.

Cortez (2019), em um dado momento de seu estudo e, apoiado em outras pesquisas, apresenta algumas possibilidades pedagógicas do QR Code em cada área de conhecimento do contexto escolar; como não apresentou pesquisas do âmbito da Educação Física relaciona ao QR Code, faz sugestões a área, é possível levantar a hipótese que as sugestões são apresentadas devido a escassez de produções dessa tecnologia na área. O autor não deixa claro essa questão e, nem especifica os bancos de dados pesquisados, todavia suas considerações podem instigar reflexões.

Dentre as áreas Química, Matemática, Português, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Arte para com o trato pedagógico do QR Code, existem sugestões de atividades – ou seja, indica, em hipótese, pouca frequência de pesquisa sobre essa tecnologia, para a área de Arte, Ciências, História e Educação Física. Centralizando as discussões na área desta pesquisa, as sugestões voltam-se para

a)Montagem de uma caça ao tesouro com pistas ou gincanas educativas com perguntas ou informações escondidas nos códigos de QR Code; b)Montagem de panfleto ou folder sobre saúde, alimentação, prática regular de exercícios, Índice de Massa Corporal, entre outros conteúdos e; c)Projeto sobre os esportes com pequenos vídeos produzidos pelos alunos com os gestos técnicos, regras e disponibilização na Internet e para cada um destes vídeos a criação de um código de QR Code (CORTEZ, 2019, p. 10).

Acredita-se que essas questões podem ser refletidas em um planejamento responsável do docente e, como o próprio autor mencionou, são sugestões didáticas. Logo, é evidente que a tecnologia do QR Code pode está presente nas diversas áreas de conhecimentos que compõem a proposta pedagógica da escola, nesse sentido, essa tecnologia também é contemplada na intervenção pedagógica desta pesquisa, na tentativa de descortinar possibilidades didáticas para a Educação Física a partir do vivido na realidade da escola pública. Ela se configura como possibilidade mais aberta que os demais elementos integradores, uma vez que pode redirecionar inúmeras multimodalidades da linguagem, presente da pedagogia dos multiletramentos.

2.4.3.3 A Apreciação e Reflexão do Cinema enquanto Proposta Didática: Tematizando Billy Elliot

O cinema nessa proposta didática assume um sentido amplo, como imagem em movimento, a qual define-se inicialmente como uma técnica de registro de movimento que, ao longo do processo histórico, passou por mudanças que integraram outros elementos, fazendo-o galgar o posto de “sétima arte”, como sendo uma das manifestações artísticas mais ricas

produzidas pela ação humana. O cinema pode ser discutido por diferentes vias de pensamentos, como: entretenimento, arte, indústria-mercado e também no âmbito educacional (SOUZA, 2018).

Nesse meio, percebe-se o potencial educativo do cinema, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem por abarcar diferentes possibilidades de trato pedagógico em uma única obra. O apreciador é instigado a buscar compreender a obra apreciada, levantando hipóteses sobre as possíveis intencionalidades que os idealizadores se apoiaram para a criação, esse processo também instiga o sujeito a refletir sobre si mesmo e sobre o outro mediado pela produção cinematográfica. (SOUZA, 2018).

A escola, muitas vezes, não compreende esse potencial educativo do cinema enquanto “dispositivo didático lúdico e atrativo”, como defende Souza (2018, p. 150), se resume a sua função ilustrativa e ao preenchimento de tempo, pois

[...] o cinema somente colocado na escola como atividade complementar, ora para ilustração de conteúdos, ora para preenchimento de tempo, Visto como uma manifestação cultural de lazer improdutivo, o cinema não tem importância do terreno "sério" e comprometido com a formação intelectual. Nada mais incoerente e contraproducente. Milhares de pessoas aprendem histórias, relações sociais, tensões religiosas por meio do que se passa na sala escura ou na sala de estar pelo DVD (DANTAS JÚNIOR, 2012, p. 68).

É nesse contexto contraditório que se localiza o cinema na escola, ao afunilar as discussões para o âmbito da Educação Física escolar cabe aqui a seguinte indagação: “se o cinema é um importante veículo na produção de sentidos e significados, além de um potente meio de difusão da cultura, por que não utilizá-lo nas aulas de Educação Física?” (DE GOIS TINÔGO, 2016, p. 43). O autor tece discussões sobre a necessidade de a Educação Física perspectivar por essa outra possibilidade, procurando alcançar as inúmeras alternativas desse recurso didático que contribui, quando bem orientado pedagogicamente, para a ampliação da aula e compreensão do mundo, o/a professor(a) de Educação Física nesse contexto deve buscar “construir elementos propositivos à formulação de uma ação docente que legitime o cinema como potência no processo de ensino-aprendizagem”. (DE GOIS TINÔGO, 2016, p. 43).

De Gois Tinôco e De Araújo (2017) em sua pesquisa de revisão que objetiva mapear e refletir sobre a produção de conhecimento acadêmico no Brasil que teciam experiências pedagógicas da Educação Física escolar com a utilização do cinema perceberam que a área tem se dedicado pouco na exploração do audiovisual enquanto possibilidades pedagógicas. Os autores ainda apontam também que essa lacuna está diretamente relacionada ao uso inadequado desse recurso pelos/pelas professores(as), fator esse que restringe seu potencial educativo,

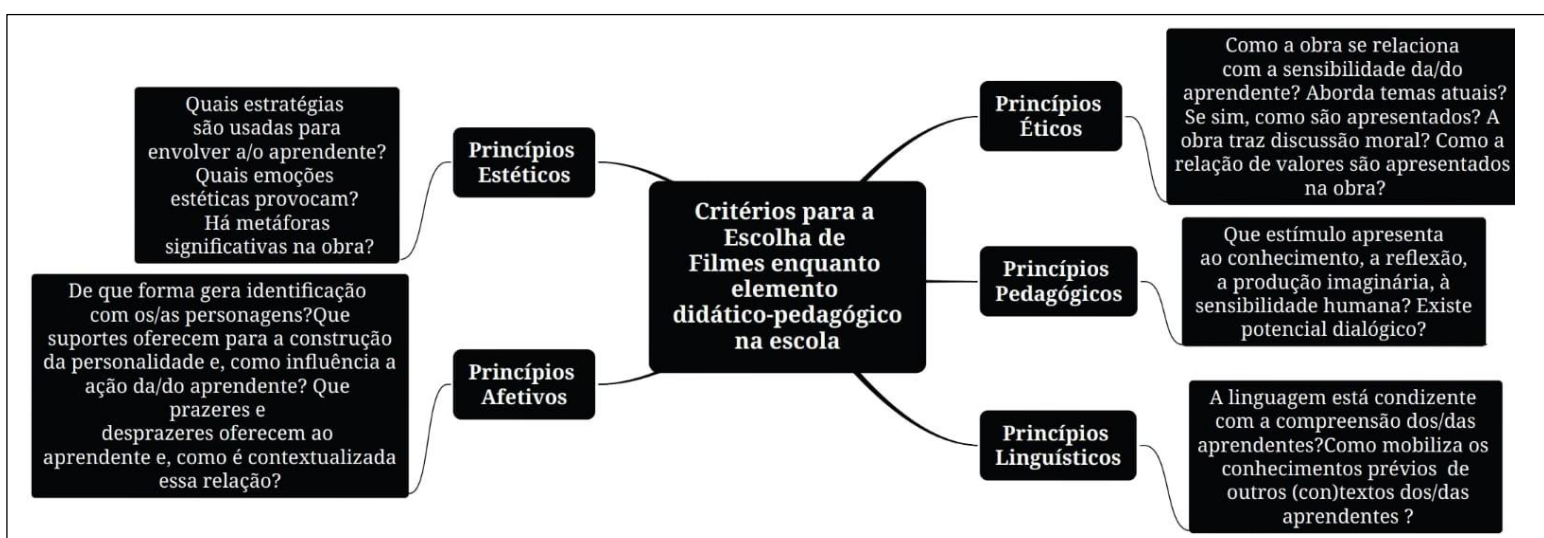
tornando-o mero coadjuvante no processo. Diante disso, os autores mencionam que “o cinema pode estar incluso na Educação Física não apenas como aparato didático, mas como um processo de diálogo que busca incitar reflexões sobre diversas questões” (DE GOIS TINÔGO; DE ARAÚJO, 2017, p. 837).

Reiterando que essa pesquisa assume um sentido amplo de cinema (SOUZA, 2018), propondo o filme e vídeos como artefatos mediadores junto a ação docente no processo de ensino e aprendizagem, entendendo-se que os filmes “são expressões alegóricas do momento de sua produção e, quando revistos, expressam novamente seu tempo no tempo presente de sua exibição” (ALMEIDA, 1999, p. 32). Além disso, o filme é com um “texto, linguagem, lugar de representação, momento de narração que, com seus múltiplos significados, é uma das formas como nossa cultura dá sentido a si própria. (FANTIN, 2006, p. 104).

A pesquisa de Fantin (2006) objetiva compreender como crianças de diferentes contextos socioculturais -Brasil e Itália- se apropriaram do filme O Mágico de Oz e, como ocorre o processo de mediação escolar para tornar a experiência significativa. Nesse contexto, a autora constrói uma multiplicidade de questões que representa uma trama que corresponde a orientações para escolhas de filmes em contextos formativos.

A autora propõe uma linha espiral com as temáticas relacionada às questões: Éticas, Estéticas, Pedagógicas, Afetivas e Linguísticas, esses elementos se transformam em um leque de questões abertas que contém indicadores que direcionam a escolha de filmes enquanto elemento pedagógico, segue os leques de questões abertas adaptado em forma de mapa:

Figura 5. Questões relevantes para escolha de obras cinematográficas na escola



Fonte: Produzido pelo Pesquisador com base em Fantin (2006)

Diante desses princípios, observa-se um nível de detalhamento relevante para se pensar na escolha de filmes direcionado a um ambiente formativo. Desse modo, o filme não é encarado de maneira simplista ou como mero elemento ilustrativo para ocupar o tempo dos/as aprendentes, porém encara-se uma teia de múltiplas relações complexas que estão envolvidas na relação criança/cinema.

Dito isto, a escolha do filme para compor a proposta de intervenção pedagógica se voltou para obra cinematográfica de *Billy Elliot*⁷, pois acredita-se que essa obra discute com maestria as questões de gênero que gravitam sobre algumas práticas corporais, a qual o filme tematiza a dança. Esse fator, já justificaria sua escolha, visto que a dança na escola ainda se esbarra com problemáticas de inserção devido a questão de gênero, além disso, o filme apresenta o como a sociedade estabelece padrões e estereótipos a serem seguidos que entram em choque com o sonho do protagonista que quer ser um bailarino e, como plano de fundo ainda apresenta a luta dos trabalhadores contra o sistema social gerido pela opressão e exploração.

Um conceito bakhtiniano que ajuda a compreender a obra cinematográfica de *Billy Elliot* (2000) é o de cronotopia, que diz respeito a representação de mundo situada e datada de uma dada obra em contexto, ou seja, a obra é um reflexo social de seu tempo e espaço (FIORIN, 2006). De acordo com Araújo (2012, p. 151):

O filme conta a história de um garoto que, em meio a uma sociedade repressora e machista, tenciona seus desejos em viver seu corpo de forma diferente do que se espera. Praticante de boxe e incentivado muito de perto pelo seu pai e irmão, Billy Elliot vê-se encantado com as aulas de ballet que ocorriam em paralelo ao treino nos ringues. De forma marginal, o protagonista adere às aulas de ballet e, aos poucos, afasta-se do boxe. Billy que tem sua sexualidade em nada questionada pela prática da dança, tem como confidente e amigo um outro garoto que pratica a o boxe sistematicamente e que, de fato, tem inclinações femininas ao expressar sua sexualidade. Vencendo preconceitos, Billy consegue fazer seleções para grandes companhias de ballet e expressar-se corporalmente na dança, a despeito dos julgamentos alheios (ARAÚJO, 2012, p. 151).

A pesquisa de Araújo (2012), subsidiada pelo conceito de pós-modernidade que traz à luz discussões relacionadas ao gênero, sexualidade, consumo etc., objetou compreender as representações do esporte no cinema contemporâneo, tonando produções cinematográficas do início do século XXI para compor seu *corpus* de análise, das quais o filme *Billy Elliot* integra sua pesquisa.

⁷ Filme produzido no ano de 2000, na Inglaterra, tendo como diretor Stephen Daldry.

Além disso, o filme ainda está em perfeita harmonia com os princípios postos por Fantin (2006): os princípios éticos estão presentes por ajudar a compreender questões atuais; estéticos, por evidenciar múltiplas emoções e aspecto sedutor da trama; pedagógicos, por apresentar ótimas reflexões e diálogo com o diferente; afetivos, pelo motivo de apresentar prazeres e conflitos e; linguísticos, por estabelecer uma adequada linguagem ao público do quinto ano do ensino fundamental I. Desse modo, a linguagem audiovisual, a partir do filme *Billy Elliot* (2000), é contemplada nesta proposta em diálogo com a pedagogia dos multiletramentos, também cabe lembrar o elemento contextual desta linguagem no cotidiano dos/as aprendentes.

2.4.3.4 A Realidade Virtual e Educação Física escolar: Possíveis Aproximações

A tecnologia de Realidade Virtual já existe a mais de duas décadas, ela vem ganhando espaço considerável nos últimos anos, isso decorre pelo fato que antes para sua implementação carência de equipamentos de alto custo financeira. Entretanto, com os avanços tecnológicos contemporâneos a Realidade Virtual passa a ser um meio viável a ser explorado em diferentes áreas de conhecimento. Ao conceituar a Realidade Virtual, alguns pesquisadores “ fazem referência a uma imersiva e interativa experiência que se baseia em imagens gráficas 3D geradas por computador em tempo real, em outras palavras, é uma simulação de um mundo real, ou apenas imaginário gerada por computador” (RODRIGUES; PORTO, 2013, p. 99).

O senso comum, muitas vezes, não compreende como o virtual pode se caracterizar como uma realidade, simplesmente por entender que o virtual é algo que não existe. A respeito dessa questão, Lévy (1996, p. 16) menciona que “o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização”. Portanto, o virtual não está na contramão do real.

A Realidade Virtual está inserida no campo das Tecnologias Interativas junto com a Realidade Aumentada, Jogos Digitais e os ambientes virtuais tridimensionais, pois correspondem “as ferramentas e recursos tecnológicos diretamente relacionados com o provimento da percepção de interatividade em ambientes informatizados” (TORI, 2010, p. 5). Um conceito basilar para a Realidade Virtual diz respeito ao processo de imersão no ambiente virtual que se refere ao processo de estimular o indivíduo a sensação de estar dentro de um ambiente sintético, quanto menos o sujeito sentir o mundo real e sentir-se submerso no

ambiente virtual, maior e melhor será a imersão (TORI, 2010). Historicamente, o termo Realidade Virtual,

[...] foi cunhado no final da década de 1980 por Jaron Lanier, artista e cientista da computação que conseguiu convergir dois conceitos antagônicos em um novo e vibrante conceito, capaz de captar a essência dessa tecnologia: a busca pela fusão do real com o virtual. No entanto, foi muito antes da denominação definitiva que surgiram as primeiras propostas e os primeiros resultados que alicerçaram a Realidade Virtual (TORI; KIRNER; SISCOOTTO, 2006, p. 4).

Apesar de ser uma tecnologia recente, sua contribuição para o campo educacional é evidenciada por pesquisas, pois os resultados destas apontam para uma efetiva aprendizagem equiparada a outras tecnologias mediadas pelo computador. Como pode-se citar a pesquisa de Byrne (1996), a qual utilizou aplicativos baseados em Realidade Virtual para a prática de ensino de Química, que se voltava para a análise de reações e com manuseio de moléculas. Nesse experimento, participaram dois grupos de aprendentes, um sob a o processo mediado pela Realidade Virtual e outro mediado por equipamentos audiovisuais, ao final do estudo, a partir de uma avaliação depois de três meses da experiência pedagógica foi possível notar que os/as aprendentes que participação do processo mediado pela Realidade Virtual tiveram um aprendizagem e retenção de informações muito superior ao outro grupo de aprendentes.

A pesquisa de Pinho (2000), por sua vez, além de reiterar o caminho profícuo da Realidade Virtual no campo da Educação, ela ainda indica que o aprendizado pode ser com base na experiência da 1ª pessoa, isto é, quando o indivíduo conhece o objeto via interação mediada pela Realidade Virtual, sendo caracterizado como uma experiência de conhecimento direto, subjetivo e frequentemente inconsciente, essa última se justifica pelo fato que o indivíduo, na maioria das vezes, não tem totalmente claro o que está aprendendo. Na mesma esteira, existe a experiência de 3ª pessoa que se configura pela aprendizagem a partir do relato de experiência do indivíduo que vivenciou diretamente a Realidade Virtual, essa forma de aprendizagem é consciente, objetiva e implícita.

Cardoso e Júnior (2006, p. 306), apoiado nos estudos de Bell e Foglerl (1995), Pinho (2000) e Meiguins (1999) sistematizam algumas vantagens no uso da Realidade Virtual no âmbito da Educação, mencionando que

(a) motivação de estudantes e usuários de forma geral, baseada na experiência de 1ª pessoa vivenciada pelos mesmos; (b) grande poderio de ilustrar características e processos, em relação a outros meios multimídia; (c) permite visualizações de detalhes de objetos; (d) permite visualizações de objetos que estão a grandes distâncias, como um planeta ou um satélite; (e) permite experimentos virtuais, na falta de recursos, ou para fins de educação virtual interativa; (f) permite ao aprendiz refazer

experimentos de forma atemporal, fora do âmbito de uma aula clássica; (g) porque requer interação, exige que cada participante se torne ativo dentro de um processo de visualização; (h) encoraja a criatividade, catalisando a experimentação; (i) provê igual oportunidade de comunicação para estudantes de culturas diferentes, a partir de representações; (j) ensina habilidades computacionais e de domínio de periféricos.

É possível constatar-se o cabedal de contribuições da Realidade Virtual para o âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, sua inserção na escola, sobretudo na escola pública, perpassa por diversas problemáticas e incógnitas, haja vista que as produções brasileiras nesse âmbito são poucas, fator esse que corrobora com a necessidade de pesquisas que busquem se inserir nessa perspectiva. Nesse sentido, essa tecnologia além de expressar uma linguagem audiovisual, se diferencia do Cinema pelo caráter de imersão que singulariza a natureza dessa tecnologia.

2.4.3.5 O Festival como Síntese do Processo Didático-Pedagógico e Espaço de Potência das Linguagens dos e das Aprendentes

A inserção deste evento na proposta pedagógica deste estudo tem como horizonte os festivais de ginásticas que são eventos não-competitivos, em que as possibilidades gímnicas são apresentadas visando o conagraçamento, apresentação de produções artísticas e também se relaciona ao intercâmbio entre os/as praticantes. Dito o horizonte que se baseia a inserção deste evento, agora cabe mencionar o que inspirou sua inserção, que foram os Festivais⁸ de Ginásticas desenvolvidos pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba que surgiu da preocupação de um grupo de professores responsáveis pelos componentes curriculares que tratam da ginástica com a ampliação da formação dos graduandos. (SANTANA; LAURENTINO, 2018).

Em outra pesquisa com ênfase na prática de ensino do conteúdo Slackline⁹ na Educação Campo, recorreu ao Festival como avaliação final e culminância para todo o processo desenvolvido, a qual se confluí para com os avanços das avaliações contínuas como propostas pedagógicas para área, que se vinculam, inevitavelmente, ao constante processo de registros das aulas e acampamento do processo de ensino e aprendizagem. A ideia de conagraçamento

⁸ Cabe mencionar que o próprio pesquisador deste estudo participou de algumas versões dos festivais do departamento, tanto na organização dos eventos como em apresentações artísticas no âmbito da ginástica e da dança. Também cabe pontuar que os festivais do departamento se basearam no projeto “Ginástica: Alegria na Escola” desenvolvido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/FACED/UFBA.

⁹Prática corporal de aventura que se relaciona a uma fita com teor de elasticidade que é presa entre dois pontos fixos, em que os/as praticantes devem, inicialmente, manter-se equilibrados sobre a fita e, posteriormente, explorar as possibilidades corporais sobre a fita. (SANTANA, LAURENTINO, 2018).

também esteve presente, uma vez que o momento que se manifestou como síntese da vigência do projeto, possibilitando o *locus* de protagonismo dos/as aprendentes, em que eles e elas apresentaram as suas produções para a comunidade escolar (SANTANA; LAURENTINO, 2018).

Com base nessas pesquisas, o festival vislumbra ser uma síntese da intervenção pedagógica e momento avaliativo somativo, assim como momento de compartilhamento e apreciação dos saberes produzidos. Esse evento enseja que os corpos escolares transgridem os muros das salas de aulas/organização seriadas e, se encontrem na busca por estabelecer diálogos sobre as múltiplas facetas da dança enquanto linguagem.

Esse estudo defende que o festival pode se configurar como um ótimo canal de avaliação somativa, por manter uma coerência com o fazer pedagógico da Educação Física que, grosso modo, vincula-se com corpo, movimento e intencionalidades. Essa coerência contribui para o processo de diversificação de instrumentos avaliativos, uma vez que a avaliação escolar ainda é uma problemática que necessita de maiores estudos na área (SANTANA; LAURENTINO, 2018).

O festival será apenas um momento sintomático da proposta didática, pois o estudo não se priva das contribuições das avaliações diagnóstica e formativa. Contudo, também se encara a avaliação numa perspectiva mais dinâmica, que Figueiredo (2019), adverte que essa proposta avaliativa se relaciona com o processo de mensurar sistematicamente o processo de aprendizagem de maneira que os/as aprendentes sejam constantemente orientados durante o ato do aprender.

Neste momento, pode-se inferir que a avaliação dinâmica tem fortes semelhanças com a avaliação formativa, porém se distingue dela pelo motivo que a avaliação dinâmica assume uma postura dialógica, ou seja, o processo de mediação é constante, a partir das necessidades dos/as aprendentes, além de que essa perspectiva avaliativa toma a interação como fator de relevância para orientar os/as aprendentes no processo de internalização dos conhecimentos trabalhados, não se restringindo a realização de uma dada atividade. Portanto, essa perspectiva de pensar a avaliação compreende que existe uma inseparabilidade entre instruir e avaliar, pois ambas, coexistem no mesmo tempo-espço de interação do ato de lecionar (POEHNER; LANTOLF, 2005).

Reiterando essa diferença é possível perceber que

A principal diferença entre a avaliação formativa e a avaliação dinâmica é que, na avaliação formativa, apesar de ela ser processual, as conversas com o aprendiz ocorrem antes ou depois de ele realizar a tarefa a ser avaliada. Na avaliação dinâmica,

por sua vez, as conversas instrutivas e a avaliação ocorrem ao mesmo tempo, ou seja, trata-se de um processo de avaliação dialogada, da qual participam o professor e o aprendiz. (FIGUEIREDO, 2019, p. 86).

A avaliação dinâmica tem um grande potencial nas aulas de Educação Física, pois reafirma a necessidade do ato de mediação, centraliza-se a importância da interação do processo de apropriação do saber da área, apontando para a inseparabilidade do processo de orientação e avaliação concomitantemente do fazer docente.

2.4.5 A Mediação: Fio que Entrelaça e Atravessa os Elementos Integradores da Proposta

Sobre a mediação, de acordo com Oliveira (1992, p. 26), Vigotski a define como um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” entre o indivíduo e o mundo, esse pensamento parte da premissa que a relação homem/mundo não se dá de maneira direta, no entanto, é mediada pelos signos e/ou instrumentos. A mediação envolve “o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente” (VIEIRA ABRAHÃO; 2012, p. 5).

Nota-se, segundo Oliveira (1993), a importância dos signos e instrumentos no processo de mediação, a partir desses dois elementos Vigotski avança na discussão sobre o aspecto interior do sujeito em relação com o exterior.

Nesse contexto, encara-se que os elementos integradores desta proposta didática dialógica ora atuam como signos e outrora atuam como instrumentos mediados pelos objetivos educacionais traçados na proposta didática dialógica. Dito isto, é necessário pontuar que as tecnologias digitais que compõem essa proposta não garantem uma aprendizagem significativa por si só. Entretanto, o caminho metodológico precedido pela mediação enquanto intervenção pedagógica do docente; isso sim, corrobora para o leque de possibilidades de articulação, discussão, reflexão por meios dos corpos dançantes dos/as aprendentes. Nessa proposta, a mediação se configuram como sendo o fio que entrelaça e atravessam os elementos integradores, deixando-os articulados tanto aos objetivos deste estudo como relacionado a problemática deste

Masetto (2013) dialoga com a mediação pedagógica fazendo relação com as tecnologias digitais e com a aprendizagem, o que é muito proveitoso articular seus estudos ao contexto desta pesquisa. Para ele, as tecnologias possibilitaram mudanças no processo de aprender do sujeito, entendendo esse aprender de maneira ampla, até mesmo fora do ambiente escolar. Em

decorrência dessas mudanças sociais a escola também é atingida e, essas influências colocam em cheque a necessidade de se (re)pensar o processo de mediação pedagógica.

Esse processo, necessariamente, segundo o autor, envolve atribuir outros olhares para os papéis dos/as aprendentes, professores (as) e organização escolar, longe dos marcos de uma educação acrítica. Os/as aprendentes são enxergados(as) como sujeitos ativos, em o/a professor(a) vale-se de meios para estimular o processo de aprendizagem; a escola nesse meio deve (re)pensar sua organização de maneira que compreendam tanto os/as aprendentes como os/as professores(as) como protagonistas do ato de ensinar e aprender.

Diante desse contexto, Masetto (2013) compreende a

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos. (MASETTO, 2013, p. 151)

Percebe-se que os sujeitos envolvidos nesse processo protagonizam suas funções a partir de seus lugares singulares, ambos aprendem da relação. Para Masetto (2013), o ato de aprender deve sempre provocar uma mudança de comportamento, devido à apropriação do conhecimento que foi adquirido. Diante destas questões a mediação pedagógica pode se manifestar a partir de algumas ações, como por exemplo: a) diálogos durante a atividade proposta; b) debater sobre possíveis dúvidas e/ou apresentar perguntas orientadoras; c) propor situações problemas e/ou desafios; e) estimular o intercâmbio reflexivo dos saberes aprendidos na escola com a sociedade.

Faz parte da mediação pedagógica selecionar as técnicas que favoreçam o processo de aprendizagem de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam em suas diferentes dimensões: intelectual, afetiva, atitudinal e de habilidades. E escolher as estratégias que estejam coerentes com os novos papéis, tanto do aluno como do professor: estratégias que fortaleçam o papel de sujeito da aprendizagem do aluno e o papel de mediador, incentivador e orientador do professor nos diversos ambientes de aprendizagem. (MASETTO, 2013, p. 153)

Essa questão sobre a mediação traz a reboque outro conceito de grande relevância para esta pesquisa, que é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é caracterizada por Vigotski (2007) como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento

potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97-98).

Na ZDP existe a zona de desenvolvimento real que diz respeito às habilidades já consolidadas, que a/o aprendiz consegue realizar tarefas de maneira independente e; a zona de desenvolvimento potencial representa as funções das quais as/os aprendentes conseguem desempenhar com a ajuda de outro sujeito mais experiente. De maneira mais sintética, o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Nesse ínterim, o/a docente de Educação Física atua a partir da mediação, na zona de desenvolvimento proximal dos/as aprendentes, uma vez que a apropriação das linguagens enquanto movimento nas aulas não acontecem de maneira natural, mesmo considerando que os/as aprendentes trazem consigo saberes singulares em relação ao movimento, contudo, quando trata-se do espaço formativo a mediação docente é imprescindível para a formação crítica-reflexiva dos/as aprendentes, o que não implica dizer que o/a docente não possa elaborar propostas didáticas em que os/as aprendentes assumam a função de mediar conhecimentos do âmbito das práticas corporais.

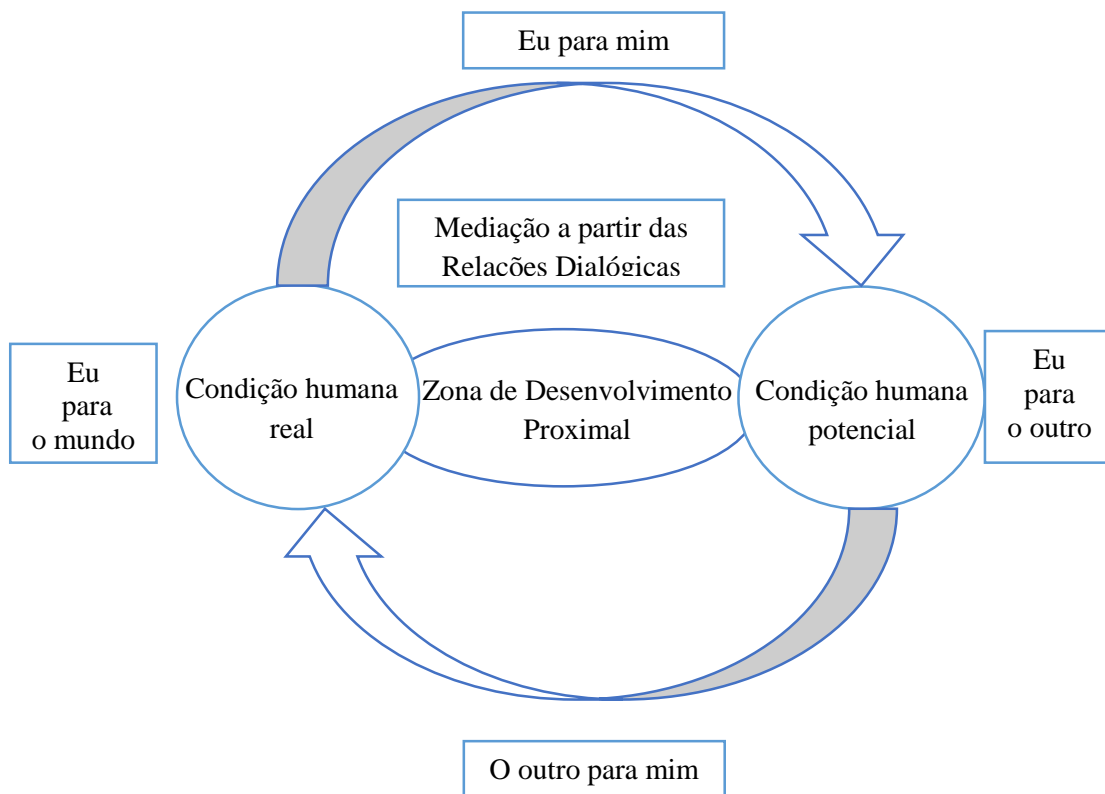
Nesse texto, encaminha-se reflexões para a compreensão não mais pela terminologia de nível de desenvolvimento real e potencial, porém, defende-se aqui uma evidência da dimensão humana no processo, dimensão essa que Bakhtin assume como centralidade em seus estudos, como defende Di Camargo (2015). Desse modo, cunhou-se a partir de inspirações de Bakhtin e seu Círculo, junto com Vigotski (2007), um conceito de condição humana real e potencial, essa condição está incrustada na dimensão corpórea e existencial do homem. Não se trata de apenas uma mudança terminológica, mas de uma ampliação e reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem. Figueiredo (2019) caminhou na mesma direção, reconfigurando a zona de desenvolvimento proximal, valendo-se de competências linguísticas para sua área.

Portanto, a proposta é entender que a condição humana real do/da aprendiz diz respeito aos saberes – nas mais diversas possibilidades de linguagens- que ele ou ela é capaz de protagonizar no tempo presente e, de maneira independente. Disto isto, a condição humana potencial representa a potência de saberes que o/a aprendiz incorpora quando age colaborativamente com o/a docente ou com os pares mais experientes. Essa condição humana potencial também envolve as contribuições de Freire a respeito do diálogo como elemento indispensável à emancipação do homem, haja vista que “o diálogo acontece no encontro de sujeitos dialógicos com o mesmo interesse de conquistar o mundo para a libertação dos

homens” (FREIRE, 2005, p. 96). Dessa forma, as relações dialógicas pressupõem sujeitos em interação com o outro e com o mundo, sendo comprometidos com a emancipação do homem.

Essa relação é extremamente complexa, a próxima figura enseja ilustrar em forma de síntese dialógica essas reflexões, com base em Araújo (2009) que apresenta uma figura que tematiza a ZDP, Bakhtin (2010) se relaciona a contribuição no que diz respeito a arquitetura do eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim, Freire (1979) na questão do diálogo e sua relação com o mundo e, Vigotski (2007) colabora com as discussões sobre Mediação e ZDP. A figura não exclui a complexidade e a imbricação simultânea dessas questões no ato vivido, pois acredita-se que as fronteiras são fluidas e dinâmicas. Esta figura também encontra eco de ressonâncias na experiência que será apresentada posteriormente, segue a figura:

Figura 6. A ZDP imbricada na condição humana



Fonte: Próprio autor, com base em Araújo (2009), Freire (1979), Bakhtin (2010) e Vigotski (2007).

A interação na sala de aula da Educação Física escolar deve oportunizar que os/as aprendentes reflitam sobre qual ou quais são os obstáculos que o impedem de apropriar-se dos conhecimentos enquanto linguagens que o corpo pode protagonizar.

2.4.6 Organização da Proposta Didática Dialógica

A organização desta proposta didática dialógica volta-se para quatro (con)textos dançantes, o que, muitas vezes, estão presentes em algumas propostas didáticas como unidades temáticas ou de ensino. Assume-se a terminologia (con)textos justamente pelo caráter dialógico dessa proposta, pois a realidade pedagógica dos/as professores(as) de Educação Física abarcam inúmeros contextos, e essa proposta propõem-se aberta a esses múltiplos contextos caminhando em uma perspectiva de equilíbrio, perspectiva essa que a obra de Betti e Gomes-da-Silva (2019) compartilha.

Dito isto, os quatro (con)textos dançantes desta proposta volta-se para: I Sensibilização do Corpo Dançante; II Dançar sentindo e pensando; III Leitura e Produção de Textos Dançantes e; IV Potencializando as Linguagens dos/as Aprendentes. Para uma melhor compreensão desses momentos da intervenção pedagógica, foram elaborados quatro quadros.

No que diz respeito aos documentos legais de contexto macro e micro que contribuíram para a proposta didática dialógica, pode-se citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) no contexto macro, assim como o Projeto Político Pedagógico da escola como contexto micro. Todavia, as contribuições desses documentos se dão de maneira diferente nessa proposta. Os documentos legais de contexto macro foram tomados como objetos de reflexão, ao ponto que o documento de contexto micro foi angariado fervor na proposta didática dialógica, ou seja, recebe um peso maior por estar fincado no contexto concreto da comunidade escolar.

Isso se dá pelo motivo que a BNCC (2018), de acordo com Neira (2018) – pesquisador de grande importância para os estudos pós-críticos no âmbito da Educação Física escolar – apresenta fragilidades e incongruências, como o acentuado descompasso com a produção científica crítica da área, a qual o tecnicismo sobrepõe-se a criticidade. O documento também não apresenta rigor na argumentação da inserção da Educação Física no âmbito das Linguagens.

Ainda sobre o documento, Betti e Furtado (2019) menciona que, com o número limitado de relatores do documento da área de Educação Física, estes direcionaram suas crenças, na maioria das vezes contraditórias entre si, sem pouco, ou quase nenhuma, reflexão da área como um todo, esses relatores, segundo o autor, mesmo que involuntariamente, atuam como legisladores pedagógicos.

A BNCC (2018) não orienta unidirecionalmente essa proposta didática, porém, configura-se como elemento de reflexão crítica que indiretamente contribui para esta proposta. Em outras palavras, trata-se de primeiro conhecer e fazer um exercício de escuta ao documento,

mesmo sabendo de suas fragilidades e contradições. Tendo em vista também que a partir dos documentos legais é possível estabelecer pontos de apoio para a proposta didática dialógica que possa contribuir para o/a professor(a) Educação Física que é cobrado(a) para seu planejamento escolar está relacionado com o documento. No livro didático, de Araújo et. al (2020)¹⁰, existe o diálogo com as habilidades da BNCC (2018), em uma espécie de transposição didática das habilidades desse documento para os objetivos específicos dos capítulos.

Portanto, é apresentado fundamentado na BNCC (2018) os objetos de aprendizagem, os direitos de aprendizagem e habilidades direcionados para o 5º ano das áreas de Educação Física e que foram objetos de reflexão para esta proposta pedagógica.

Quadro 4. Conhecimentos orientados para Educação Física

Objetos de aprendizagem da dança na Educação Física/5ºano	Habilidades
Danças do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana	<p>EF35EF09 - Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>EF35EF10 - Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.</p> <p>EF35EF11 - Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.</p> <p>EF35EF12 - Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.</p>

¹⁰ Material didático produzido no componente curricular "Práticas Corporais III no semestre suplementar 2020.5", tendo os/as aprendentes da turma como colaboradores(as).

Fonte: BNCC (2018)

A seguir é apresentado alguns objetivos circunscritos no projeto político pedagógico da escola que integra esta proposta didática dialógica, numa tentativa de sintonizar a pesquisa/proposta com as demandas escolares, caracterizando como um processo dialógico entre o que o pesquisador propõe e o que a escola toma como relevante a sua proposta pedagógica, ou seja, é um processo de negociações que envolve palavras-escuta-contrapalavras.

Quadro 5. Os Objetivos da Escola como Integrantes da proposta didática dialógica

ALGUNS OBJETIVOS DA ESCOLA DE ACORDO COM O PPP
<p>Educar para a vida com liberdade e responsabilidade;</p> <p>Planejar diversificando as atividades de sala de aula que vão facilitar e promover a superação de dificuldades, fazendo uso de material concreto, jogos educativos, observações, analisarem entre outros que desenvolve o raciocínio lógico;</p> <p>Promover atividades individuais, em grupo, colocando em cada grupo, um aluno mais experiente para atuar como monitor;</p> <p>Desenvolver atividades socioculturais como dança, teatro e dramatização;</p> <p>Promover mostras pedagógicas ou culminâncias referentes ao tema estudados;</p> <p>Valorizar projetos por níveis de estudos a serem efetuados com os alunos em sala de aula;</p> <p>Promover temas de combate à violência.</p>

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

Refletido aqui sobre os documentos legais de contexto macro e, tomando o Projeto Político Pedagógico da Escola como caminho orientador, mesmo tendo consciência de alguns limitantes neste último documento. Trata-se agora de articulá-los com os objetivos desta pesquisa. Para tanto, foram organizados quatro quadros que sintetizam a organização da intervenção pedagógica.

O primeiro expõe o objetivo geral da intervenção pedagógica, o alicerce dos (con)textos dançantes. O segundo quadro exhibe para além da quantidade de aula dos (con)textos dançantes, mas também os conteúdos e os processos metodológicos da proposta. Nessa mesma lógica de organização, o terceiro quadro pontua os objetivos específicos e as formas avaliativas. O último quadro aponta para a apreciação da dança a partir da Realidade Virtual que foi uma atividade

realizada durante o processo pedagógico, apresentando-se desde os conteúdos aos processos metodológicos, assim como os objetivos e a contemplação avaliativa.

Quadro 6. Objetivo Geral da Intervenção Pedagógica

OBJETIVO GERAL
Estimular as relações alteritárias e a consciência crítica no ato de dançar e, para além dele, buscando compreender e potencializar os corpos aprendentes como protagonistas das produções das linguagens enquanto conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo Próprio Pesquisador

Quadro 7. Dos Conteúdos aos Processos Metodológicos

(Con)textos Dançantes	Nº de aulas	Conteúdos	Processos Metodológicos
I Sensibilização do Corpo Dançante	Cinco Aulas	Sensibilização corporal. Apreciação em Dança.	Aula experimental, dialógica e expositiva sobre aspectos de sensibilização corporal, histórico e evolução da dança, assim como mediada pela obra cinematográfica Billy Elliot e o meme como gênero digital.
II Dançar sentindo e pensando de forma simultânea	Quatro Aulas	A Coreologia e os Elementos da Eucinéctica e Corêutica	Aula experimental, dialógica e expositiva sobre a área de conhecimento Coreologia, e suas subcampos de atuação: Eucinéctica e Corêutica, com ênfase em alguns elementos desses subcampos.
III Leitura e Produção de Textos Dançantes	Quatro Aulas	Recursos da Composição Coreográfica e Experiência Estética com ênfase nos corpos	Aula experimental, dialógica e expositiva sobre alguns recursos de composição coreográfica. A exemplo dos aspectos: Canon, Uníssonos, Contraste Simultâneo e Responsorial. Como também experiência estética com ênfase no corpo e apreciação de Dança.
IV Potencializando as Linguagens	Quatro Aulas	Processos Criativos (Improvisações)	Aula experimental, dialógica e expositiva sobre processos de composições coreográficas, improvisacionais e

dos Aprendentes		e Composições) e Interpretativos	interpretativos. Assim como proposta de ensino mediado pela tecnologia QR Code e atividade de produção de memes e organização e realização do Festival de Danças.
--------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo Próprio Pesquisador

Quadro 8. Dos Objetivos as Avaliações

(Con)textos Dançantes	Nº de aulas	Objetivos Específicos	Avaliações
I Sensibilização do Corpo Dançante	Cinco Aulas	Compreender corporalmente a dança como área de conhecimento. Discutir sobre as limitações e possibilidades corporais durante as atividades propostas. Refletir sobre questões de gênero com base na apreciação do cinema e tendo também o meme como mediadores do processo.	A avaliação a partir de orientações simultânea a realização das atividades, assim como em rodas de diálogos, disponibilidade corporal dos aprendentes durante as aulas e com base nos registros dos encontros.
II Dançar sentindo e pensando de forma simultânea	Quatro Aulas	Compreender sentindo e dançando os Elementos da Eucinéutica e Corêutica Estimular a liberdade e os canais sensitivos do corpo dos aprendentes	A avaliação se deu pelas mediações dialógicas e corporais durante as vivências pedagógicas, assim como dependeu das rodas dialógicas, disponibilidade corporal dos aprendentes e com base nos registros das aulas.

III Leitura e Produção de Textos Dançantes	Quatro Aulas	Instigar o processo criativo dos aprendentes. Sentir e refletir a partir de uma proposta didática o como o corpo carrega marcas Problematizar o porquê que algumas danças estão à margem do contexto escolar	A avaliação se deu pelas mediações dialógicas e corporais durante as vivências pedagógicas, assim como dependeu das rodas dialógicas, disponibilidade corporal dos aprendentes para as produções dos textos dançantes e com base nos registros das aulas.
IV Potencializando as Linguagens dos Aprendentes	Quatro Aulas	Potencializar as linguagens dos aprendentes Estimular o protagonismo e o trabalho colaborativo dos aprendentes Oportunizar um momento festivo enquanto síntese qualitativa proposta pela pesquisa	A avaliação se deu pelas mediações dialógicas e corporais durante as vivências pedagógicas, assim como dependeu das rodas dialógicas, disponibilidade corporal dos aprendentes para a organização e realização do Festival, com base nos registros das aulas e nas produções dos aprendentes no âmbito das múltiplas linguagens.

Fonte: Elaborado pelo Próprio Pesquisador

Quadro 9. Apreciação da Dança em Realidade Virtual: Atividade realizada durante o processo pedagógico

Conteúdos	Objetivos Específicos	Procedimentos Metodológicos	Contemplanção avaliativa	Encaminhamentos
Apreciação imersiva e interativa da Dança a partir da	Contribuir para a formação de apreciadores das artes	Durante a vigência das aulas da intervenção pedagógica	Não se trata de mensurar o processo, todavia volta-se para uma	Durante a intervenção pedagógica foram distribuídos filmes de dança para

Realidade Virtual	<p>Estimular a criação de um ecossistema dançante</p> <p>Possibilitar outro canal de estímulo para que os corpos dos aprendentes assumam a responsabilidade do ato de dançar</p>	<p>ocorriam as apreciações. Ao final do horário letivo de cada dia era sorteado um(a) aprendente para o processo de apreciação de quatro vídeos em forma de espetáculos de dança.</p>	<p>contemplação com foco nos relatos dos/as aprendentes e registros do processo.</p>	<p>apreciação dos aprendentes, na medida que os aprendentes iriam assistindo o material era compartilhando com os demais colegas, numa perspectiva de rotatividade do material apreciado.</p>
-------------------	--	---	--	---

Fonte: Elaborado pelo Próprio Pesquisador

Portanto, esses quadros apresentam em forma de síntese qualitativa o projeto de intervenção pedagógica que foi pensada/sentida/vivenciada/reorganizada, cabe agora apresentar o percurso metodológico da pesquisa.

3. II ATO: CAMINHO DA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 Delineamento da Pesquisa e Especificidade do Programa

Este capítulo explora o caminho metodológico desta pesquisa, assim como às composições coreográficas na dança também se exige rigor, com esta pesquisa não poderia ser diferente. O texto esclarece e “coloca os pingos nos is” na pesquisa, explorando aqui, alguns pressupostos bakhtinianos que contribuem para outras formas de fazer ciência. Desse modo, também é apresentado a especificidade do programa de pós-graduação, como forma de contextualização da natureza do estudo.

Essa pesquisa também se apoia no campo teórico da heterociência. Sobre esse campo, o professor Dr. Valdemir Miotello¹¹, em entrevista, menciona a necessidade de refazer a ciência, esse refazer não diz respeito, necessariamente, a descartar os avanços galgados até este momento. Ele, inspirado em Bakhtin, apresenta que é “fato de que nós sempre temos um objeto que é único, um evento que é único, um acontecimento que é único, uma pessoa que é única, de modo que não possuímos essa possibilidade da replicação” (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 221). Nesse mesmo sentido, o objeto de estudo desta pesquisa é único, mas não é unitário. Em outras palavras, o objeto deste estudo necessita de outras unidades para se revelar como único e, os achados desta pesquisa se configuram como textos da realidade, isso implica em compreender que os achados desta pesquisa refletem e refratam um contexto específico e singular.

Essa pesquisa também estabelece diálogos com o campo da heterociência, campo da ciência que é inspirado nos pressupostos humanísticos de Bakhtin e seu Círculo. A partir dessa ciência encara-se que os elementos integradores da proposta didática como múltiplos olhares sobre o mesmo objeto de estudo –o corpo dançante - entendendo que temos “um objeto que é único, não um objeto que é unitário, é uma unidade de outras, mas sempre é um objeto único (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 221). Os autores ainda mencionam reflexões que “devemos pensar na ciência do homem, que interessa ao homem, que é uma ciência humana, que é uma ciência construída de um e do outro junto nessa relação. Então, essa eu diria que é uma primeira questão que deve ser dita” (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 222).

¹¹ Referência nacional e internacional sobre os estudos da linguagem alicerçada em Bakhtin e seu Círculo.

É a partir dessa ciência centrada no homem que se situa a especificidade deste programa de pós-graduação que, parafraseando Bakhtin (2010), a respeito do conhecimento, ele levanta a reflexão que não basta o conhecimento ser verdadeiro, mas para além disso, o conhecimento deve ser válido e inserido no contexto. Em outras palavras, o conhecimento produzido neste programa de Mestrado Profissional vai além de debruçar-se sobre uma problemática de densidade teórica – que diga-se de passagem já tem sua relevância nata - mas se compromete em intervir diretamente na realidade concreta e, como fruto da intervenção para além da dissertação, têm a elaboração de propostas didáticas para lidarem com o objeto de estudo trabalhado.

O Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba¹² estabelece em dois objetivos centrais que, dado este contexto, julga-se importante mencionar, relacionando-se:

- Formar educadores capazes de contribuir para as mudanças no processo de letramento e utilização de tecnologias digitais numa perspectiva crítica, bem como contribuir para a qualidade da Educação Básica na região.
- Formar o profissional capaz de articular a universidade e o sistema de ensino, com vistas à deflagração de ações voltadas ao aperfeiçoamento da leitura, produção de texto e atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Ao intercambiar essas questões para o âmbito da Educação Física, Bracht (2019) ao sintetizar os desafios da área na contemporaneidade, específica a relação da produção de conhecimento, mencionando que existe a necessidade dessa produção se articular com a intervenção, pontuando também que essa relação encontra mais eco nos programas de Mestrados Profissionais, pois “isso exige, segundo entendemos, um outro tipo de produção de conhecimento nos programas de Pós-Graduação que tem mais chances de acontecer a partir do Mestrado Profissional” (BRACHT, 2019, p. 255).

Dito a especificidade deste programa e, pontuando alguns horizontes de projeções dos quais Bakhtin e seu Círculo apresenta para o âmbito da ciência humana. Cabe então, apresentar que essa pesquisa compreende os dados gerados como textos da realidade concreta que são situados em seus contextos ideológicos.

Nessa mesma linha de pensamento, é importante expor o que esse Círculo de pensadores compreende como texto que, se relaciona “ a qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2011, p. 307), a partir desse entendimento amplo e abrangente, apoiada no âmbito

¹² Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/objetivos/>; Acessado em: 29 de abr. de 2020.

da filosofia, Bakhtin (2011, p. 307) assevera que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Essa reflexão proposta por Bakhtin (2011) aponta, segundo Ferreira (2020), para a compreensão do texto para além de suas características fraseológicas que compõe as formas verbais, contudo, envolve o processo de interação sócias com sujeitos únicos que, compartilham de ideologias e posições axiológicas singulares.

Os dados gerados nesta pesquisa se configuram como textos materializados em diversos artefatos semióticos, desde de escritos a registros fotográficos. Esses textos estão carregados de ideologias dos contextos dos quais foram gerados e, foram postos em relações dialógicas com a problemática e objetivos desse estudo em seu processo metodológico. Esse processo é detalhado nos tópicos seguintes.

3.2 Natureza da Pesquisa

Sobre o método:

[...] ele [Bakhtin] não está buscando a verdade como única, logo, essa questão de uma verdade absoluta não importa em nada para Bakhtin. O que importa é como vamos construir a verdade que se dá naquela relação. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225).

Diante desta reflexão, pode-se encaminhar discussões para a questão do método e, como foi exposto no texto anterior, existe a necessidade de uma ciência que tenha centralidade no humano. Dessa forma, a natureza desse estudo direcionou-se para um âmbito de pesquisa que mais se aproxima dessas questões, em consequência disso foi adotada uma pesquisa intervenção e etnográfica, contendo uma abordagem qualitativa e interpretativa. Esta última se justifica pelo entendimento que a “capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Essa questão traz à tona que o próprio pesquisador contém um centro valorativo que a ciência positivista tenta negar; seu olhar é, indiscutivelmente, carregado de ideologias.

Sobre a abordagem qualitativa, ela se caracteriza como

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. (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Essa pesquisa volta-se para o contexto de sala de aula e, a pesquisa qualitativa nesse âmbito pode, de acordo com 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).

Partindo para a pesquisa etnográfica, ela vem ganhando grande relevância do âmbito educacional, permitindo ao pesquisador investigar com maior grau de proximidade a complexidade do objeto pesquisado, buscando por “significados culturais dos sujeitos possibilitando um novo olhar para os processos educacionais, e delineando a prerrogativa de um ensino de qualidade para todos” (CASTRO, 2015, p. 62).

Nesse contexto, também é importante elucidar o papel do pesquisador na pesquisa etnográfica, a qual vincula-se na compreensão que

[...] o investigador é um cientista, e ao mesmo tempo, o principal instrumento da pesquisa etnográfica. Ele vai procurar tornar familiar o que é estranho e tornar estranho o que é estranho familiar; ele precisa refletir criticamente todo o processo de investigação e constantemente fazer o exercício da autocrítica; precisa definir um discurso antietnocêntrico; como ser humano vai primar por conhecer o outro e a si mesmo, como sendo sujeitos de um mesmo processo transformador. E por fim precisa ser capaz de produzir um texto sobre a realidade em que esteve imerso, um texto rigoroso, no sentido matemático do termo, mas sem, contudo, perder o sentido humano. (RIBEIRO, 2015, p. 62).

Ribeiro (2015) é incisivo ao mencionar algumas qualidades necessárias ao pesquisador, perpassado desde a rigurosidade metódica ao caráter humano e sensível. Essa postura ficará mais nítida no texto dedicado às entrelinhas e entrelugares da pesquisa que dialoga com o aporte teórico de Bakhtin e seu Círculo.

Partindo para a pesquisa-intervenção, Rocha e Aguiar (2003), mencionam que ela objetiva investigar a vida de uma dada coletividade, na busca de intervir na diversidade qualitativa desse grupo social, contendo uma constante análise dos sentidos que se materializam nas práticas de maneira gradual, gerando assim algumas implicações como colocam 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. A pesquisa-intervenção busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

Acredita-se que esse tipo de pesquisa, junto com a pesquisa-ação, se relaciona intimamente com os pressupostos deste programa institucional, haja vista que, além do debruçar sobre questões teóricas pertinentes ao âmbito acadêmico, os programas de pós-graduação na perspectiva profissional ensejam um impacto diretamente na concretude na educação básica.

Retomando-se a pesquisa intervenção, Damiani (2012), ressalta que o termo intervenção engloba a compreensão de uma pesquisa educacional que pretende a partir de práticas de ensino inovadoras maximizar a aprendizagem dos/as aprendentes envolvidos(as), pois, as “intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado” (DAMIANI, 2012, p. 2). Desse modo, essa perspectiva se harmoniza aos preceitos basilares deste programa institucional.

O estudo de Damiani (2012) aborda alguns aspectos que ajudam a compreender esse tipo de pesquisa, como por exemplo: a pesquisa intervenção faz uma contraposição das pesquisas tradicionais, pois ela objetiva, como já foi mencionado, a mudança de uma dada realidade a partir de práticas pedagógicas planejadas. Os dados, nesse tipo de pesquisa, são produzidos ao longo do processo de forma gradual na intervenção, envolvendo em última instância uma avaliação dos efeitos das práticas propostas na intervenção, o que corrobora com a organização aberta da proposta didática desta pesquisa. A avaliação apoiada em métodos definidos, envolve para além da descrição dos fatos.

Acredita-se que esses dois métodos podem se aproximar nos estudos dialógicos da linguagem, uma vez que esse campo é compreendido pelo Círculo de Bakhtin sobre uma dimensão responsiva, o que delineia-se a perspectiva da pesquisa intervenção. Já a dimensão etnográfica, expõe o contexto dessa pesquisa, contexto esse que é imprescindível a compreensão da linguagem e, ficará bem mais evidente no capítulo dedicado às entrelinhas da pesquisa. Portanto, é importante mencionar que operar metodologicamente a partir de Bakhtin e seu Círculo, envolve o ato de repensar a ciência presente e estabelecer diálogos com o seu campo teórico, o que não implica em descartar os avanços galgados pelo campo qualitativo de estudo, mas trata-se de repensá-lo constantemente

Também relevante frisar que, o projeto desta pesquisa foi encaminhado para a Plataforma Brasil com o intuito da apreciação do Comitê de Ética, a qual foi aprovado e tem o parecer de número: 3.626.517, e certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE): 22268619.1.0000.5187.

3.3 Turma Alvo da Intervenção Pedagógica

A turma participante desta pesquisa voltou-se para dezenove aprendentes do 5º ano do ensino fundamental. 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, pois

[...] Quinta série é passagem. Porém, passagem sem rito. Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia- quer para os alunos, quer para os professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras “primárias” e “secundárias”, da 4ª e da 5ªséries. Passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade. (DIAS-DA, 1997, p. 126).

Além disso, outro motivo se relaciona a escassez de pesquisas que envolvam a prática de ensino e aprendizagem da dança mediada pelas tecnologias digitais nessa faixa etária.

3.4 O Contexto Escolar da Intervenção Pedagógica

A pesquisa teve como *locus* uma escola da rede pública de ensino, da cidade de Campina Grande – PB, mais precisamente, a escola municipal Gerivaldo Luna de Oliveira, situada na Rua: João Domingos Alves, S/N, Jardim Continental. A escola, de acordo com o Projeto Político Pedagógico – doravante PPP (2018) -, foi inaugurada no dia 28 de janeiro de 1987, pela mobilização de representantes do Bairro, como pode-se citar: Sr. João Cavalcante, que participava de reuniões da secretaria de educação, a qual reivindicava a construção de uma escola para o bairro. A intervenção pedagógica foi realizada no segundo semestre de 2019, antes da pandemia do coronavírus (Covid19).

O processo educativo do bairro já acontecia antes desta inauguração, no período de 1984 a 1986, a qual três moradores do bairro, a saber: Geraldo Rodrigues, Luís Fernandes e Antônio Alves de Lima, cediam casas para o processo educativo, nesse período essa instituição se chamava de Escola São José, em homenagem a santidade católica. A escola passou a ser chamada de Gerivaldo Luna de Oliveira, como uma homenagem póstuma a um filho de um funcionário da prefeitura (PPP, 2018).

A escola passou por duas reformas, uma ampliação e uma revitalização, a primeira reforma foi no ano de abril de 2005; a segunda foi em maio de 2012, ambas com recursos

próprios do FUNDEF. A revitalização foi realizada em agosto de 2019, com parceria com um projeto da empresa Alpargatas. Atualmente, a infraestrutura da escola está relacionada a: 04 salas de aula, 1 sala dos professores, 1 sala de informática, 02 banheiros, 01 cozinha, 01 sala da secretaria, 1 sala de almoxarifado, 1 pátio coberto, 2 ambientes de lazer (PPP, 2018). Segue algumas imagens da estrutura.



A escola durante o ano letivo de 2019, ofertou matrículas para os anos iniciais e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, totalizando em média de 130 aprendentes. E sua organização com relação aos turnos ficaram como apresentar o quadro a seguir.

Quadro 10. Sobre a Organização Escolar

Turno Matutino	Turno Vespertino
2º ano	1º ano
3º ano	4º ano
5º ano	Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

Com relação a organização dos dias e horários das aulas de Educação Física para a turma do quinto, voltava-se para os dias da segunda-feira e quarta-feira, o horário foi direcionado para após o intervalo escolar, das nove horas e trinta minutos até dez horas e vinte minutos, totalizando cinquenta minutos de aulas em cada dia da semana.

Retornando-se a esse contexto escolar, o PPP apresenta como dificuldade:

Em se tratando das dificuldades presentes, citamos como maior, a indisciplina dos alunos. Este é um problema que vem trazendo sérias complicações interferindo de forma negativa, atrapalhando muito o trabalho do professor, implicando assim, no processo de ensino-aprendizagem. (PPP; 2018, p. 5).

Diante disso, “a escola já se encontra em situação melhor para seu funcionamento, mas estamos lutando pela construção de uma área de esporte, pintura e troca de portas, consertos da sede hidráulica e elétrica, uma área coberta para recreação e eventos” (PPP, 2018, p. 5). Além disso, ainda é possível notar, de acordo com o PPP, que “[...] muitos são os desafios que temos enfrentado, principalmente a sua localização, a clientela que a compõem porque as famílias pertencem a um nível socioeconômico e cultural precário e isto impede que a escola caminhe lado a lado conforme o seu objetivo”. (PPP; 2018, p. 5). Essa e outras problemáticas serão mais pormenorizadas nesta pesquisa.

3.5 Subsídios e Processos de Geração de Textos da Realidade

Os textos da realidade desta pesquisa foram gerados a partir de subsídios voltados para registros fotográficos e em vídeos, assim como o diário de campo da intervenção pedagógica.

Durante a intervenção pedagógica o procedimento de registros dos textos da realidade aconteceu mediante 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 definido como

[...] narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonação e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes. Falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível. 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).

Considera-se aqui o diário de campo como importante instrumento de pesquisa que, por sua vez, se configura como técnica de coleta de dados, visto que é "toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador" (SEVERINO, 2007, p. 124).

A pesquisa também vale-se de registros fotográficos e em vídeos como fonte de geração de dados, mesmo entendendo que as imagens e os vídeos, de acordo com Bakhtin (2010, p. 42) são “objetivadas, ou seja, são retiradas, em seu conteúdo, do devir efetivo e singular, e não participam dele (participam somente como momento da consciência viva e vivente do contemplador)”, portanto “todo registro ou signo da realidade tem uma vida emprestada, quer

dizer, representa algo que está fora do registro e continua a existir apesar do registro” (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 137).

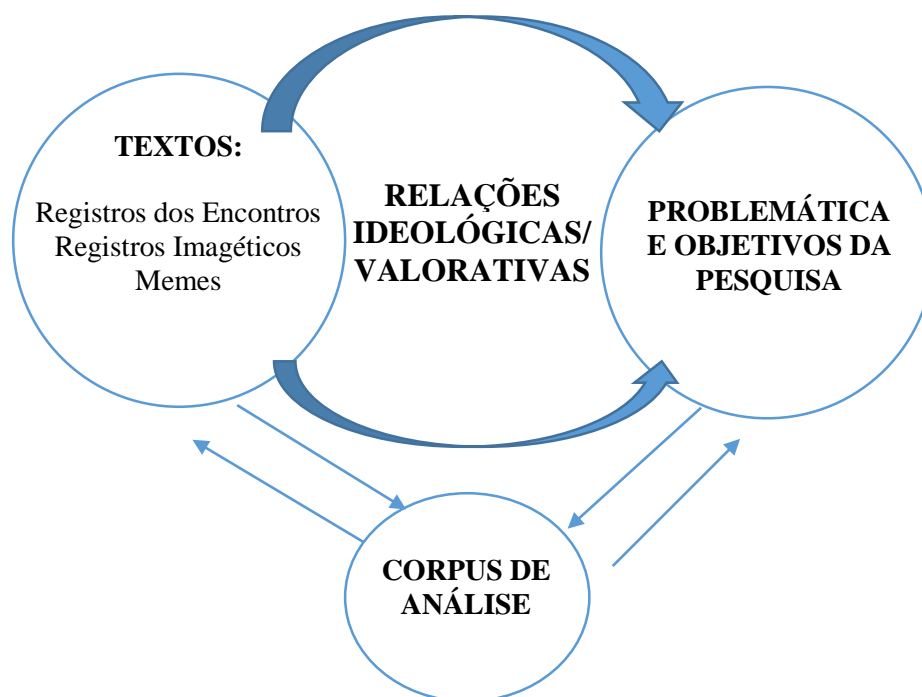
Durante as aulas, um celular¹³ era acoplado a um tripé que contava com um controle removível com conectividade Bluetooth 3.0, a qual durante o andamento da aula, na maioria dos casos, era capturado registros fotográficos e em vídeos do processo pedagógico, esse processo contribuiu para que os processos de registros não atrapalhasse de alguma forma o andamento pedagógico das aulas. Cabe mencionar também que em alguns momentos, os procedimentos de registros eram realizados com outras dinâmicas.

3.6 Geração, Organização dos Textos da Realidade e Formação do Corpus de Análise

Com relação aos textos gerados por esse estudo é possível pontuar que se relaciona aos dezesseis registros dos encontros da intervenção pedagógica presente no diário de campo; setecentos e trinta e quatro registros fotográficos e setenta e quatro registros em vídeos da intervenção pedagógica e; dezesseis memes produzidos pelos/pelas aprendentes durante a realização da pesquisa.

Esses textos foram afinados para compor o *corpus* de análise. 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 e os objetivos deste estudo. Isso implicou em leitura e releitura do material, em um processo de idas -ao material - e vindas – à problemática e objetivos da pesquisa -, o que fica mais claro na figura a seguir.

¹³ Celular da linha Samsung modelo galaxy S9. E o bastão é da empresa BlitzWolf.

Figura 7. Esquema para a construção do *corpus*

Fonte: Próprio Pesquisador (2021)

Cabe pontuar que essa relação de afunilamento dos textos para compor o corpus de análise não indica que os elementos que não integram esse corpus sejam excluídos do estudo, o que está expresso pelas duas setas da figura, pois, considera-se esse processo em uma dimensão flexível, haja vista que o próprio Bakhtin (2003) assevera que toda palavra – que aqui compreende-se como textos que serão analisados – terá seu festival de renovação, ou seja, neste estudo não exclui-se as possibilidades de releituras do textos gerados.

A partir desse processo de mapeamento do processo ideológico/valorativo para com a problemática e objetivos da pesquisa chegou-se ao corpus da intervenção pedagógica, este apresenta uma característica específica, por conta da sua multimodalidade em seu material semiótico.

No corpus da intervenção pedagógica foram selecionadas algumas interações consideradas relevantes dos dezessete encontros, com relação aos registros fotográficos e em vídeos foram selecionados cinquenta e oito, sendo dois desses fotogramas retirados dos vídeos; esses textos foram somados a dez memes produzidos pelos/pelas aprendentes.

Os tratamentos com os registros imagéticos passaram por um processo de edição de forma que os fotogramas preservem as identidades dos/as aprendentes, mesmo considerando

que eles e elas/familiares assinaram os devidos termos que acobertam o uso por essa pesquisa. Ainda do montante de cinquenta e oito imagens, quarenta e sete recebe uma edição de colagem objetivando situar o leitor no contexto da pesquisa, assim como busca retomar o momento vivido a partir do signo imagético, indo ao encontro do que Santaella e Noth (1988), no tocante que esses signos empresta uma realidade já vivida que está fora da imagem, mas que, de acordo com Bakhtin (2010), vive na consciência do contemplador, isto é, do pesquisador.

Todos esses textos foram organizados em (con)textos dançantes, nome dado às unidades temáticas da proposta didática dialógica. Os (con)textos dançantes abarcam as seguintes subdivisões: I Sensibilização do Corpo Dançante; II Dançar sentindo e pensando; III Leitura e Produção de Textos Dançantes e; IV Potencializando as Linguagens dos Aprendentes. Os textos sobre a realidade virtual e as entrelinhas e entrelugares da pesquisa estão inseridos nesses (con)textos, mas são apresentados nessa pesquisa de maneira separada apenas por fins de organização.

Dito isto, também é importante mencionar que a edição das fotografias também foi necessário para a inserção desses fotogramas na proposta didática dialógica desta pesquisa, ou seja, alguns registros serão utilizados para construção do design da proposta pedagógica e também compõem a abertura dos atos desta pesquisa, como já foi possível perceber.

3.7 Percurso da Análise dos Dados/Relações Dialógicas de análise dos (con)textos

A análise desse estudo também está pautada nos estudos dialógicos da linguagem com base em Bakhtin e seu Círculo. Nesse meio, é importante compreender o que se entende por esse momento tão importante do método de pesquisa, para depois encaminhar algumas especificidades dos textos analisados e do método dialógico de análise. De acordo com Zanella (2011, p. 66), a análise é um momento de estabelecer relações, seja dos dados do estudo para com o problema de pesquisa, ou seja, dos "objetivos da pesquisa com a teoria de sustentação, possibilitando abstrações, conclusões, sugestões e recomendações relevantes para solucionar ou ajudar na solução do problema ou para sugerir a realização de novas pesquisas".

Esse ato de relacionar configura-se como indispensável para se pensar em uma perspectiva dialógica de análise, uma vez que, segundo Bakhtin e seu Círculo, só consigo entender uma palavra a partir de outra, compreende-se um signo com suporte de outro signo. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019).

Portanto, para a análise assumir essa relação dialógica recorreu-se a dois indicadores postos por Miotello, Araújo e Dias (2019), sobre a heterociência alicerçada em Bakhtin. A

primeira diz respeito ao cotejamento dos textos – entendendo os dados como textos da realidade -, a qual um texto é sobreposto a outros textos, ensejando diferentes ângulos de vista para com o objeto único. Essa empreitada envolve compreender 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 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).

Nesse mesmo sentido, 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 (por menor que ele pareça ser), aquilo que me traz a possibilidade de compreender o outro. Essa questão da compreensão para Bakhtin é fundamental para nós fazermos pesquisa e ciência. Compreender é colocar uma palavra contra outra palavra. Bakhtin nos fala até de palavra e de contra palavra. Escutar é levar minha palavra a tensionar a palavra do outro que está vindo à minha direção. A palavra do outro não entra diretamente na minha cabeça, ela entra grudada na minha contra palavra, é um jogo “eu-outro”, outro “eu”, é uma relação de completude e incompletude. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225- 226).

Portanto, até mesmo porque esta pesquisa busca compreender as possíveis aproximações, reflexões e mediações, esse ato de compreender, segundo os autores, exige colocar uma palavra sobre a outra, isso acaba por tangenciar um jogo “entre a ética e a estética, entre aquilo que eu sou e aquilo que eu uso para pensar quem eu sou e aquilo que o “outro” faz ou pensa de mim. E é esse jogo que produz isso que nós todos estamos buscando, que é uma maneira nova, diferente de fazer ciência” (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 226).

Cabe agora esmiuçar o processo vivido desta intervenção pedagógica, mesmo sabendo da dificuldade de exprimir o vivido em palavras, considerando que “o existir-evento irrepitível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimiáveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ela permaneça como fim” (BAKHTIN, 2010, p. 84).

4. III ATO: SOBRE AS DANÇAS QUE FORAM SENTIDAS, PENSADAS E REFLETIDAS COM O OUTRO: OS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este terceiro ato envolve a compreensão que o



“compor e coreografar diz respeito, principalmente, a fazer escolhas – e isso nem sempre é fácil. Fazer escolhas coreográficas diz respeito a assumir responsabilmente a criação artística de um texto de dança em seus processos e conclusões” (MARQUES, 2010, p. 50).

Para além destas considerações, o ato de compor também exige mergulhar no estético na vida, onde o pesquisar e o dançar se imbricam de forma amorosa e indizível, pois a

“estética é gerada da percepção de que tanto pesquisando quanto dançando, podemos sentir a beleza do descobrir, do compartilhar, do sonhar e do criar novos sentidos para o viver” (PORPINO, 2018, p. 19).



4.2 Sobre a Intervenção Pedagógica

4.2.1.1 I Sensibilização do Corpo Dançante

O primeiro encontro objetivou a apresentação da proposta para os/as aprendentes e uma breve contextualização da historicidade da dança com apreciação de um vídeo sobre a temática. A apresentação começou com a indagação relacionada a como eles e elas compreendiam a dança. Nesse meio, surgiram alguns enunciados, dos quais destacam-se: “*movimentar o corpo*”, “*mexer os esqueletos*” e “*dança é mexer a poupança*”.

Os três enunciados se direcionam para o caráter da necessidade iminente do movimento. O terceiro enunciado, ainda que proferido de maneira cômica, tenta reduzir a dança a um movimento específico, que caracteriza alguns textos dançantes, dos quais existe os movimentos dos quadris se aproxima do enunciado do aprendente.

Além disso, percebe-se que este enunciado não tinha como principal objetivo responder a indagação apresentada sobre como eles e elas compreendiam a dança, mas, no jogo dessa interação, a intenção do aprendente estava mais próxima de afastar a dança de sua experiência com as práticas corporais, utilizando a estratégia de, a partir do enunciado: “*mexer a poupança*”, aproximar esse conteúdo ao contexto das meninas, mesmo sendo em um tom cômico-pejorativo. Desse modo, apoiado no estudo de Volóchinov (2018), pesquisador importante do Círculo de Bakhtin, é possível refletir que o ato de movimentar os quadris é um signo que se aproxima de um campo de criação ideológica que, muitas vezes, o corpo feminino é objetificado, contudo, esse corpo também atua enquanto protagonista ao ressignificar esse movimento em sua corporeidade.

O intuito desse momento de interação está mais próximo de mapear o como os/as aprendentes atribuem valores a dança do que procurar defini-la conceitualmente, pois, como menciona Barreto (2005, p. 75), a dança “é tão difícil torná-la palavra, pois ela é tanto que toda tentativa de dizê-la não atravessaria jamais seu sentido, nem expressaria suas possibilidades e intensidade”. A autora ainda pontua o cuidado para não reduzi-la “à sombra de fatos históricos cristalizados, mas devo caminhar pela interpretação de alguns deles, para que não permaneçam neste texto como algo estático, sem vida e que ficou para trás”. (BARRETO, 2005, p. 121).

Nesse ínterim, foi apresentado que a dança esteve presente ao longo do desenvolvimento da humanidade, mencionando que o homem antes de falar já dançava a partir do gesto. Em um outro momento, quando foi exposto aos aprendentes uma fotografia das Ninfas dançando em círculo, um dos aprendentes atribuiu valor ao registro imagético de: “*macumba*”, quando

indagado sobre o significado desta palavra ele não conseguiu responder, enquanto isso, outro aprendiz tenta responder, mencionando que estava relacionado a algum tipo de “*ritual macabro*”. Essa interação dialógica abriu espaço para retornar à explicação já apresentada, que se relacionava a íntima relação da dança com o aspecto religioso, haja vista que a dança em sua historicidade também procurou em suas práticas uma maneira de aproximação com o divino.

Em outro momento, durante a exposição do contexto histórico da dança na Idade Média, os/as aprendentes foram questionados(as) sobre qual ou quais poderiam ser os principais motivos mobilizadores para a dança ser proibida nesse momento histórico, alguns mencionaram outra vez a questão da “*macumba*” e, um aprendiz justifica pelo motivo: “*porque os viados dançavam*”. O primeiro enunciado apontou a insuficiência da explicação verbal apresentada anteriormente para abalar às crenças do aprendiz; ao ponto que o segundo enunciado expõe uma valoração preconceituosa por parte de um aprendiz que, também, está alicerçada em ecos de discursos sociais.

Diante desse contexto, os professores e professoras de Educação Física não podem silenciar e/ou não dá a devida atenção a esses enunciados preconceituosos que os/as aprendentes mencionam em sala de aula, pois não são palavras desinteressadas, mas revelavam possíveis posturas ideológicas que eles e/ou elas podem incorporar em suas práticas sociais. Daí surge a importância desse espaço dialógico em sala de aula, a qual o professor, ou professora, deve ter uma apropriação de conhecimento que lhes permita estimular o processo de reflexão sobre a questão debatida.

A problematização foi apresentada a partir da reflexão que esse termo é desrespeitoso e que a dança não irá definir a sexualidade de ninguém, pontuando que essa relação é mais complexa. Também foi apresentado, com base em Costa (2005), que historicamente na dança, no caso do Balé, apenas os homens dançavam, os papéis femininos também eram interpretados por estes com máscaras, em consequência de como a sociedade enxergava o papel da mulher. Os/as aprendentes mostraram surpresos(as) com esse fato apresentado que, por ventura, não estava no planejamento. Nessa relação dialógica que, de acordo com Faraco (2009), não se estabelece apenas pelo consenso, mas por uma arena em que as palavras chocam-se na procura por legitimação.

Logo após foi apresentado a história de Marieta Baderna¹⁴ que, em síntese, de acordo com o dicionário, “*baderna*” é um substantivo feminino, de origem brasileira, que assume uma

¹⁴A bailarina Bardena e a história de resistência por trás dessa palavra, disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2018/08/a-bailarina-baderna-e-a-historia-de-resistencia-por-tras-dessa-palavra/>; acessado em 23 de nov. de 2019.

função pejorativa, ou melhor, “situação em que reina a desordem; confusão, bagunça”. Entretanto, é necessário adentrar ainda mais no contexto de sua significação. No Brasil, existia uma bailarina chamada Marietta Baderna, ela era de classe média, contudo, adorava frequentar as ruas, onde conheceu a resistência dos escravos e se apaixonou pelas danças africanas que, rapidamente, foram assimilados a sua dança, isto é, ao balé.

Ao importar para o balé as danças de rua, Marietta trouxe aos teatros a classe operária que celebravam a sensualidade de sua dança em cena. Esse movimento de transgredir padrões da época e influenciar as camadas populares a frequentarem esses espaços que, eram restritos apenas à elite, causou muito desconforto para a classe burguesa. Diante disso, a bailarina começou a ser injustiçada no meio artístico, sua dança que rompia preconceitos e atribuíam representatividade aos pobres passou a ser vista com maus olhos pela elite, atribuindo valor depreciativo, como uma baderna em palco. É nesse contexto que surgiu esse entendimento equivocado da palavra baderna como sinônimo de bagunça/desordem.

Antes de explicar essa história aos aprendentes, eles e elas foram questionados(as) se conseguiam estabelecer alguma relação da palavra baderna para com o balé. Um dos aprendentes mencionou que não existia relação, indagado sobre qual a justificativa para seu posicionamento, ele responde: “*Por que [o balé] tem que ser feito com calma*”. Nesse meio, percebe-se que o aprendente compreende que o balé se caracteriza por “[...] *ser feito com calma*”, ou seja, o signo não verbal desta dança se relaciona a leveza dos movimentos que expressa suavidade, algo próximo da sensação de calma. Ao analisar o não dito do enunciado, é possível empreender que o aprendente entende o sentido da palavra baderna como bagunça.

É interessante notar o como o aprendente atribui a dificuldade de relacionar a palavra baderna ao Balé, por motivo de compreender que esta dança se caracteriza por “*ser feito com calma*”. Para melhor compreender essa situação, Volóchinov (2018), afirma que existem diversos campos de criações ideológicas do signo que lhes insere em determinado âmbitos da sociedade, esta inserção se dá a partir das práticas sociais que os indivíduos atribuem a estes signos e a compreensão deste pode ser negociada no ato vivido, nunca sendo uma relação rígida, mas sim dialógica. Portanto, o enunciado do aprendente expressa a leveza dos movimentos enquanto signo que perpassa uma sensação de calma, e está atrelado ao campo de criação ideológica de um tipo específico de dança, o balé.

Caminhando para o campo estesiológico, a reflexão repousa no como os/as aprendentes sentem-compreendem essa palavra no cotidiano vividos do contexto escolar, pois, já foi

possível perceber que os/as aprendentes já conheciam a palavra de outras situações, das quais a professora da turma quando entrava em sala, após a aula de Educação Física, e, muitas vezes, ainda se deparava com os/as aprendentes em movimento, ela menciona em um tom alto: “*que baderna é essa gente*”!

A primeira coisa que se evidencia é que a ação da professora tornou a palavra “baderna” unívoca. A segunda, é que sua palavra é carregada do poder de cercear o sentir dos/as aprendentes, ainda que a professora precisasse da atenção deles/delas para começar a aula, o que escancara-se é o valor que ela atribui ao corpo em movimento dos/as aprendentes, como sendo um obstáculo a aprendizagem. Em outras palavras, a professora compreende que o ato de aprender é dissociado do ser corpóreo, não indo ao encontro que o aprender faz parte de uma reorganização da corporeidade, como defende Nóbrega (2005).

Não seria um equívoco ressaltar que, Marietta Baderna, se banhava no corpo grotesco, que Bakhtin (2008) discute, principalmente no tocante do grotesco como aspecto transgrediente. Este aspecto transgressor está intimamente relacionado à historicidade da própria dança, pois, segundo Costa (2004, p. 6), a dança “quebrou normas da igreja e da nobreza. Os campos, senzalas, cortiços e também a corte tornaram-se espaços de extensão do corpo que dançava [...] Por isso a dança de negros e pobres desagradou tanto a nobreza e parte do cristianismo”.

Os/as aprendentes se mostraram interessados(as) na história da Bailarina, o marcador de classe social, definitivamente, empunhava uma representatividade dos/as aprendentes para com a história de Marietta Baderna, que mobilizou a atenção da turma. As aulas de dança na Educação Física também podem apresentar a história de sujeitos que protagonizam esta área de conhecimento, uma vez que a dança só ganha materialidade na vida a partir dos/as dançantes.

Após a análise desta aula, essas discussões poderiam terem sido mais exploradas com os/as aprendentes, no sentido de estabelecer relações com o contexto atual deles/delas, podendo ser indagados(as) sobre a suposição que a Marietta Baderna vivesse em seus contextos, quais seriam as danças que ela estaria protagonizando? Na tentativa de refletir sobre as danças que estão à margem do contexto escolar e, os possíveis motivos destas não serem inseridas no espaço escolar.

O próximo momento voltou-se para a apreciação de um vídeo, este retrata as mudanças históricas de algumas danças do mundo, durante a apreciação um dos aprendentes inesperadamente começou a dança; foi possível fotografar¹⁵ o evento. Segue o registro.

¹⁵ No início do encontro foi mencionado que durante as aulas de dança seria realizado registros fotográficos para fim da pesquisa e, se relaciona ao termo de autorização de uso da imagem que tinha sido assinado.

Imagem 1. Apreciando ao dançar e dançando ao apreciar



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

O aprendente no fundo da sala começa a dançar, na tentativa de acompanhar o compasso do vídeo que apresenta diversidades de danças. Nesse contexto, verificou-se que, em um primeiro momento, existiu a fluência simultânea da apreciação para a experiência sensível do ato de dança. Em um segundo momento, coloca-se em xeque a necessitância desse corpo em está em movimento, que é uma característica marcante deste nível de ensino; o aprendente, mesmo em um espaço muito limitado, não estava atrapalhando a apreciação dos demais colegas, fator esse que não havia necessidade de impedi-lo de dançar.

Esta cena para um professor, ou professora, que se nutre de pedagogias acríticas e uma visão reducionista de corpo, seria, sem sombra de dúvidas, um momento de cerceamento, de silenciamento, visto que ainda existe um olhar de adestramento para o corpo no contexto escolar e, muitas vezes, até mesmo nas aulas de Educação Física. É necessário repensar as práticas educativas ao ponto que o aprendente da imagem seja compreendido em seu pulsar de movimentos, implicando em diversas aprendizagens com o movimento, pois como menciona Ortega (2003, p. 68), “o movimento é pensante e sensível simultaneamente. Sentir, pensar e agir se imbricam, são recursivos, dialogam e se ressignificam mutuamente e constantemente no dançar”. Esse diálogo é evidenciado quando o aprendente enquanto corporeidade estava em um processo de leitura dos signos imagéticos que o vídeo lhes apresentava, não uma leitura

mecânica, mas sensível, que ressignificam os movimentos pelo protagonismo de sua expertise corporal.

O segundo encontro voltou-se para os aspectos da conscientização corporal, levando os/as aprendentes a sentirem seus próprios corpos em suas potencialidades e limitações, mas também objetivou adentrar de maneira inicial no debate de gênero e discutir a temática da intolerância religiosa, esta última não estava presente no planejamento do projeto didático dialógico, mas se justifica pela atribuição de valor preconceituoso de uma dos aprendentes a danças como “*macumba*”, no encontro anterior. Isto reitera o caráter dialógico desta proposta didática com o vivido do cotidiano escolar, do qual implica em um constante processo de replanejamento, a qual será mais aprofundado no tópico dedicado às entrelinhas e entrelugares deste texto dissertativo.

A respeito da consciência corporal na dança, cabe lembrar que “o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança” (MARQUES, 2012, p. 27). Fato esse que motivou uma atenção ao contexto do corpo, porque se agir sobre um (corpo) necessariamente acarreta uma intervenção sobre o outro (dança), visto que na vivência da dança essa relação se dá de maneira não fragmentada, tais esferas são cúmplices ao movimentar-se, “por essa razão devemos experimentá-lo, prová-lo ou vivê-lo sempre sua mobilidade, em suas possibilidades de movimento” (BERTAZZO, 1998, p. 41). É interessante destacar que se compreende neste estudo a consciência corporal em um sentido macro, para além propostas de experimentações corporais, como defende Nóbrega (2019), visto que

[...] o processo de conscientização corporal de percepção do corpo não se restringe a vivência com as técnicas de sensibilização, podendo ser viabilizado por outras manifestações motoras que se contraponham à racionalização dos processos corporais e da atividade motora e que visem ao resgate da sensibilidade que funda e acompanha todas as ações humanas e nos caracteriza como seres corporais críticos e criativos. (NÓBREGA, 2019, p. 85).

Esse estudo não abre mão de algumas técnicas de sensibilização, mas essa consciência corporal também está em diálogo com todos os (con)textos dançantes dessa proposta, dos quais serão apresentados ao longo deste escrito.

Portanto, com os/as aprendentes em círculo do chão foi apresentada uma frase de movimento curta, partindo do decúbito dorsal como a imagem a seguir apresenta. Essa frase de movimento foi inspirada do sistema Laban- Bartenieff¹⁶ de sensibilização.

¹⁶ Indicamos o sistema Laban- Bartenieff para sensibilização, alguns elementos podem ser encontrados em: <https://www.youtube.com/watch?v=b9qsg9ba6dQ>; acessado em: 25 de nov. de 2019.

Imagem 2. Sensibilização do/no Corpo



Fonte: Registro do Pesquisador (2019)

Na imagem é possível perceber dois aprendentes sentados no banco do pátio, eles se recusaram a participar deste momento. Anterior ao registro da imagem, eles estavam se deslocando para a sala de aula, quando mencionei que a aula seria no pátio, os aprendentes mencionaram que não iriam participar, perguntei o motivo e eles argumentaram: “*Não vou participar. Quando a gente não quer é assim, nós fica na sala*”, essa argumentação estava alicerçada em experiências com outras aulas de Educação Física que, inclusive se caracteriza-se como uma dificuldade¹⁷ desta pesquisa. Em resposta ao enunciado do aprendente, foi mencionado que essa ação fazia parte da relação deles com o outro professor e que não dizia respeito a essa aula em questão, a partir desse diálogo, foi possível estabelecer um acordo, em que os aprendentes permanecerem no pátio apreciando os colegas em aula.

Reiterando que para Bakhtin e seu Círculo, de acordo com Faraco (2009), a interação dialógica não se finca apenas consenso, mas a discordância, o processo de interação gravita nestas duas dimensões, desde que os sujeitos estejam abertos ao processo de escuta do outro que, sem sombra de dúvidas, envolve uma postura alteritária. Nesse contexto dialógico apresentado, os aprendentes se nutriam de experiências de aulas passadas de outros professores para compor o seu enunciado que, estava em discordância com a proposta do professor pesquisador, mas que não deixa de ser legítima e carece do processo de escuta.

¹⁷ Esta dificuldade será explorada no capítulo dedicado às entrelinhas e entrelugares desta pesquisa.

De fato, que está interação dialógica encaminham duas reflexões para os professores e professoras de Educação Física, se de um lado apresenta a importância de estar em prontidão para o ato de escutar os/as aprendentes, do outro lado aponta a necessidade de olhar mais esmiuçado a respeito da temática “participação das aulas”, pois o ato de apreciar o outro também diz respeito a participação, não com a mesma intensidade, é claro, de quem experimentam as propostas, uma vez que a intencionalidade pedagógica estava direcionada para que todos e todas experimentassem a proposta apresentada, contudo, neste caso em específico, os aprendentes, antes do diálogo, iriam ficar fora do tempo-espço interacional da aula, o que, de fato, prejudicaria qualquer forma de estratégia pedagógica para envolver de maneira gradual e mais propositiva os aprendentes nas propostas pedagógicas.

Retomando a aula, ela não se voltou para o processo de aprimoramento técnico, destacando sua importância e, ao mesmo tempo pontuando que a técnica não deve balizar o ensino de dança na escola, mas justifica-se, como aponta Le Breton (2000, p. 203), pelo motivo que ela dá “abertura para o mundo, uma descoberta da plasticidade de si no trabalho de criação”, essa compreensão também se soma ao entendimento alargada desse conceito sobre a ótica de Bento (2006).

Primeiramente, foi explicado a contagem musical como recurso para facilitar o acompanhamento rítmico para com a proposta de movimento que era apresentada, é importante ressaltar que a dança não é, estritamente, dependente da linguagem sonora para acontecer, como defende Marques (2010). A música no contexto das aulas de dança, na maioria das vezes, é inserida de maneira ingênua, apenas como um acompanhamento, que expressa signos verbais das quais os/as aprendentes devem reproduzir em movimento em forma de mímica. Essa última proposta pode acontecer no ambiente escolar, desde que haja intencionalidade do/da docente e que ele/ela também compreenda a possibilidade pedagógica de “dançar fora do ritmo da música”. Essa estratégia de contagem musical foi adotada, neste momento, pelo motivo que na maioria do momento da sensibilização se dava com os/as aprendentes de olhos fechados.

Seguindo para a proposta, os/as aprendentes ainda em decúbito dorsal foi solicitado para que eles e elas fechassem os olhos e seguissem algumas ações narradas pelo professor. Enfatizando alguns lugares do corpo, compreendendo que “as partes do corpo não estão apenas coordenadas ou associadas; atuam em sinergia, sendo essa sinergia o próprio corpo em sua existência não fragmentada” (PORPINO, 2018, p. 61).

Durante esse processo, foi inserido inicialmente uma música instrumental com batuques, que atua como desencadeador de reflexões que se iniciou pela sensibilização do corpo. Este signo sonoro faz parte de um campo de criação ideológica – religiões afro-

brasileiras – que, muitas vezes, são valoradas de maneira preconceituosa no contexto social. Esse momento traz a importância dos/as professores (as) se valer de paisagens sonoras que estejam contextualizadas e harmonizadas com suas intencionalidades pedagógicas. Os signos sonoros perdem sua potência pedagógica quando inserido nas aulas de dança de maneira desinteressada, uma vez que “não ouvimos a música com os ouvidos, mas com todo o corpo; é o corpo em sua plenitude que se torna sensível e repleto de música, move-se em direção a uma nova criação e faz o pensamento alçar os voos mais inusitados”. (PORPINO, 2018, p. 64).

Essa reflexão traz a reboque a aproximação deste estudo com a pedagogia dos multiletramentos, pois a multimodalidade da linguagem está incrustada na dança, o que escancara as possibilidades dialógicas desses campos do saber, uma vez que essa pedagogia defende a inserção de “vários signos e símbolos que expressam além do alfabeto letrado com a integração de várias formas e significados de comunicação (multimídia) incluindo a expressão visual, auditiva, tátil e através de outros signos como outras línguas ou novas mídias”. (ROSA, 2016, p. 31). A aproximação com essa pedagogia se deu, neste momento específico, com ênfase no signo sonoro.

Nesse contexto de sensibilização, com o instrumental de batuques, um funcionário da escola que estava apreciando a aula, ao perceber o signo sonoro ele menciona: “*tira essa música, se não o [nome do aprendente] vai se manifestar aqui*”.

A partir deste enunciado, é possível encaminhar duas reflexões, a primeira repousa no papel que ele desempenha na manutenção e, até mesmo, na afirmação em um tom velado de comicidade, o preconceito a matrizes religiosas que não são compreendidas pelo sujeito, sendo ainda mais ofensivo pelo motivo que foi destacando o nome de um aprendente. A segunda discussão se direciona para a necessidade de todos/todas os/as funcionários(as) da escola estarem em sintonia com os objetivos educacionais desta instituição, pois estes também se configuram como educadores, mesmo que não compartilhem da docência como profissão.

Oliveira e Oliveira (2019), também contribuíram para compreender que o caráter cômico apresentado no discurso do funcionário não existe a abdicação do tom valorativo. Em outras palavras, o valor está intrinsecamente alicerçado no como se fala, o que se fala, assim como o peso social do que é dito e a singularidade do sujeito que fala.

Após esse julgamento de valor, que não foi destacado pelo professor-pesquisador na aula, foram apresentados alguns textos para o momento de diálogo com os/as aprendentes. O primeiro texto, é em síntese personalizada do gênero notícia, e outro sendo direcionado a três textos multimodais do gênero meme. O primeiro é uma reportagem que relata o caso de uma

menina de 11 anos vítima de intolerância religiosa¹⁸ e os memes objetivavam a discussão de gênero na dança e a revisão do conteúdo da aula passada. Segue o primeiro texto:

**MENINA VÍTIMA DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA DIZ QUE VAI SER DIFÍCIL
ESQUECER PEDRADA**



Criança é do candomblé e foi agredida na saída do culto. 16/06/2015 12h56

A marca da violência está na cabeça da menina de 11 anos que foi agredida no Rio de Janeiro por intolerância religiosa, mas esta não é a maior cicatriz. A menina diz: **“Achei que ia morrer. Eu sei que vai ser difícil. Toda vez que eu fecho o olho eu vejo tudo de novo. Isso vai ser difícil de tirar da memória”**.

Segundo a avó, todos estavam vestidos de branco, porque tinham acabado de sair do culto. Eles caminhavam para casa, quando **dois homens começaram a insultar** o grupo. **Um deles jogou uma pedra**, que bateu num poste e depois atingiu a menina.

A avó da menina disse para o repórter: “O que chamou a atenção foi que eles começaram a levantar a Bíblia e a **chamar todo mundo de ‘diabo’, ‘vai para o inferno’, ‘Jesus está voltando’**”.

Fonte: Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>; Acessado em: 25 de out. de 2019.

Foi pedido para que os/as aprendentes se organizassem em duplas, em seguida, foi solicitado que os/as aprendentes lessem o título e a imagem da reportagem e, depois passassem para o texto. Após a leitura das duplas, o professor leu o texto na íntegra com o acompanhamento dos/as aprendentes, em uma espécie de leitura coletiva. Dando prosseguimento, eles e elas foram indagados(as) sobre o que acharam da reportagem, a maioria que se expressou repudiaram a agressão apresentada, em seguida, foi ampliado as discussões sobre o direito à liberdade de crença e que toda forma de agressão deve ser combatida.

Com essas discussões, o funcionário que tinha atribuído um valor desprestigiante à paisagem sonora, se levantou do banco e saiu do ambiente da aula. Para Bakhtin (2011) também é necessário analisar o extralinguístico – o que se escapa na língua - como forma de atribuir valor. E, quando o funcionário percebeu a tônica da reflexão, observando que a paisagem sonora

¹⁸ Pode encontra a reportagem em: <https://www.youtube.com/watch?v=u2deQyHUY2U&feature=youtu.be>; Acessado em 23 de maio de 2020.

tinha justamente o papel de introduzir a discussão, o funcionário visivelmente se sentiu desconfortável naquele espaço e se retirou.

Essa interação numa aula de dança corrobora com as palavras de Barreto (2005, p. 144), a respeito do processo de ensino da dança, de modo que “além de incorporar as estruturas teórico práticas utilizadas, como por exemplo os instrumentos, métodos e técnicas, poderia estimular reflexões/ações críticas e mais sensíveis nos indivíduos diante do mundo em que vivem”.

Segue uma imagem do processo de leitura do texto.

Imagem 3. Apreciando o Meme e a Curiosidade



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

A imagem denota a leitura do texto, no momento do registro um dos aprendentes que não estavam querendo participar da proposta de sensibilização apareceu de maneira repentina ao momento do registro, por conta deste motivo, não deu para capturar a imagem do aprendente em sua totalidade, que se mostrou curioso pela reportagem. É necessário lembrar que o aprendente, a partir do diálogo com o professor-pesquisador, aceitou ficar no pátio apreciando a proposta de sensibilização e, neste momento, ele já se encontra mais engajado com a proposta, justamente pelo caráter dialógico do ocorrido em que não houve imposição autoritária ou

qualquer tipo de força simbólica usada pelo lugar singular da posição de professor, contudo, existiu um processo de escuta e argumentação de ambas as partes.

Também é interessante perceber a importância do texto como estratégia didática para problematizar questões tão caras e delicadas nas aulas de dança. Dessa forma, o texto valendo de palavras alheias – como a da menina e a da avó – somam-se às do professor para contribuir com o processo de reflexão.

Nessa perspectiva, não se tratou de negar a especificidade da área, mas de compreender que em um planejamento responsável e atento às dinâmicas do vivido, é necessário um olhar sensível para oferecer uma formação de qualidade aos aprendentes, em que o vivido sempre envolve mudanças de rotas no planejamento didático, visto que o signo sonoro dos batuques e o texto da reportagem só surgiram a partir das inquietações do primeiro encontro¹⁹, o que reitera mais uma vez o caráter dialógico desta proposta didática, haja vista como bem pontua Bakhtin (2003, p. 410), “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”. A inexistência desta primeira e última palavra se dá pelo motivo da impossibilidade de esgotamento da categoria diálogo, o (re)planejamento participa deste jogo interativo, compreendendo que as possibilidades sempre estão abertas; nunca fechadas, estanques, acabadas.

O texto escrito tem muito a contribuir para as aulas de Educação Física, nota-se pesquisa que avança nessa discussão, como a de Vieira, Dos Santos Freire e Rodrigues (2015), a respeito de como os professores dessa área fazem uso do texto escrito enquanto recurso didático nas aulas, concluem que:

Ao realizar este estudo pudemos perceber que os professores que utilizam voluntariamente o texto escrito em suas aulas acreditam na relevância dessa intervenção, e selecionam textos diversificados e relacionados com temáticas atuais da Educação Física, construindo um processo pedagógico coerente com o que propõe a literatura sobre a temática analisada. Assim, percebemos que eles se preocupam com a contribuição da Educação Física para a construção do leitor, sem deixar de lado os conhecimentos específicos da área (VIEIRA; DOS SANTOS FREIRE; RODRIGUES, 2015, p. 940).

Esse texto é incisivo ao mencionar o potencial de textos como elemento pedagógico nas aulas de Educação Física, assim como apresenta a preocupação dos professores com a contribuição da formação do leitor. Isto corrobora com o que Castanheira, Machado e Ricardo (2010) defendem, atribuindo que todos professores e professoras, independentes de áreas de

¹⁹ O processo de chegada a esses textos envolve contextos, dos quais serão apresentados no capítulo destinado às entrelinhas e entrelugares deste estudo.

conhecimento, são agentes do processo de letramento. Isso implica, como já foi mencionado, um planejamento responsável que enxergue possibilidades criativas desse recurso didático.

Dando prosseguimento, os/as aprendentes ainda em suas duplas, receberam três memes²⁰ que objetivavam a discussão sobre como a mídia apresenta a dança – meme 1, a revisão do conteúdo da aula passada – meme 2 – e; a questão de gênero na dança – meme 3.

Meme 2. Qual dança?



Meme 3. Revisando



Meme 1. O cotidiano



Fonte: Produzido pelo Pesquisador (2019).

Em outros momentos anteriores ao início da pesquisa, o que reitera o aspecto etnográfico desse estudo, foi possível perceber a proximidade deste gênero no cotidiano dos/as aprendentes, na qual verificou-se que o gênero digital meme já fazia parte das práticas de letramentos deles/delas como uma forma de gírias utilizadas durante os contextos das aulas, como por exemplo, era frequente o enunciado: “*cê é o bichão mesmo viu!*”, com referência a um vídeo que viralizou na internet, configurando como um meme. Desse modo, esse gênero já estava no cotidiano dos/as aprendentes, acredita-se que foi um motivo para despertar maior interesse deles/delas sobre o assunto. O que só aguça a necessidade dos/as professores (as) estarem atentos à cultura digital dos/as aprendentes, com o intuito de dialogar em suas práticas com essas possibilidades que os/as mobilizam de maneira ímpar.

O terceiro meme objetivou revisar a historicidade da bailarina Marieta Baderna, em que os/as aprendentes deveriam relacionar a história da bailarina com o meme exposto. O segundo meme, aborda a relação das experiências dos aprendentes com o futebol, que estava muito presente no cotidiano do intervalo/recreio escolar; o meme enseja discutir a importância da diversidade de conteúdos nas aulas. O primeiro meme objetivou desmistificar o ato de dançar como estritamente técnico e, também procura refletir sobre os estereótipos que a mídia propaga sobre a dança e como este conteúdo se relaciona a uma experiência singular do sujeito.

²⁰ Site que foi utilizado para a produção dos memes: <https://www.gerarmemes.com.br/>; Acessado em 23 de maio de 2020.

No segundo meme, a frase: “Me solta!/Preciso explicar a galera o significado da palavra baderna!”, desencadeou uma postura responsiva dos/as aprendentes, pois eles e elas garimpam em uma experiência anterior o significado desta palavra, algo muito próximo do que Volóchinov (2013) estabelece para a compreensão do significado de um gesto, na qual o entendimento deste está incrustado na experiência precedente enquanto acontecimento, além dessa compreensão, o autor defende um segundo momento desta relação: a resposta ao signo que é apresentado, que ficou expresso nas atitudes responsivas dos/as aprendentes. Os estudos dialógicos da linguagem avançam ao defender tanto uma dimensão responsiva como responsável da linguagem.

Ainda sobre essa questão da compreensão, temática muito cara às discussões dos estudos da linguagem, para Volóchinov (2018), esse processo só acontece ao relacionar os signos e, nesse contexto em sala de aula, foi proposto justamente essa relação – meme via experiência da aula passada. Nesse campo teórico, só é possível compreender uma palavra a partir da outra, o que traz à tona o caráter dialógico desta. Esse inacabamento também acompanha as obras de Peirce, uma vez que Ponzio (2008) destaca que tanto a semiologia de Peirce como o campo da filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, defendem o caráter de inacabamento do signo, sendo aberto ao interpretante, o primeiro afirma que só é possível compreender um signo a partir de outro, o que o autor defende como semiose. E Bakhtin, assume uma postura parecida com ênfase na palavra, defendendo seu caráter dialógico.

O segundo Terceiro, com a frase: “Calma aí jovem/ quem disse que eu que jogo bola não posso dançar. Respeite viu!”. A recepção desse meme foi cômica por parte dos/as aprendentes, ele mais direcionado aos aprendentes do gênero masculino, pois o meme dialoga com o cotidiano da prática do futebol, e a frase: “Respeite viu!”, atua como sendo reivindicativa e responsiva às valorações preconceituosas que foram apresentadas na aula anterior. O primeiro meme, por sua vez, foi possível refletir sobre os estereótipos que a mídia dissemina a respeito da dança, destacando que existem técnicas específicas de cada dança, mas que a experiência com a dança diz respeito a um momento singular de cada um.

Partindo destas experiências didáticas, é possível considerar que para o/a docente de Educação Física conseguir propor a dança em seus contextos para os/as aprendentes é necessário não impô-la como um produto pronto e acabado, que não dialoga com o corpo sociocultural dos/as aprendentes e suas práticas de letramentos. Dessa forma, a dança deve sempre vislumbrar uma perspectiva inacabada e multifacetada, chamando assim para bailar as experiências sensíveis e ideológicas trazidas por eles e elas enquanto corporeidades concretas, estas que são inseridos(as) em um dado contexto singular. Em outras palavras, o/a professor(a)

de Educação Física nessa perspectiva de movimento pensante não deve estar estritamente focado apenas no como²¹ os/as aprendentes se movem nas suas aulas de dança, contudo, devem olhar pedagogicamente para o que move os/as aprendentes enquanto corporeidades concretas, dotadas de uma dimensão sensível e ideológica que se misturam no ato vivido; estimulando nesse olhar a desmistificação de julgamentos de valores injustos e preconceituosos, assim como, não apenas respeitando às diferenças, mas enxergando-as como canal de potencial contra tudo que caminhe na posição contrária de uma formação humana.

Os próximos dois encontros foram dedicados à apreciação cinematográfica *Billy Elliot* (2000). Desse modo, serão expostos e discutidos momentos de interação dos/as aprendentes durante a apreciação do filme. Considerando que esse elemento, assim como o meme, já fazia parte do cotidiano da maioria dos/as aprendentes, pois o compartilhamento de DVDs de obras cinematográficas e os diálogos sobre a apreciação de alguns filmes disponibilizados em serviços de streaming eram frequentes no cotidiano dessa escola. Um dos critérios para a escolha desta obra cinematográfica foi que ela discute com maestria as questões de gênero que gravitam sobre a dança. Esse fator, já justificaria sua escolha, dado as valorações dos aprendentes no contexto dessa intervenção, visto que também a dança ainda se esbarra na problemática de gênero para sua inserção na escola.

Durante o primeiro encontro para a apreciação do filme, em uma cena em que o personagem chamado de Michael Caffrey se apropria de hábitos socialmente caracterizados como femininos em seu modo de ser e está no mundo. Como apresenta a imagem a seguir.

²¹ Ideia estimulada pela famosa frase da coreógrafa alemã Pina Bausch, em que ela não se preocupa com o “como as pessoas se movem, mas sim com o que move as pessoas”.

Imagem 4. Michael Caffrey e hábitos “femininos”



Fonte: Cena do filme Billy Elliot (2000)

Essa cena, que também faz parte da análise do estudo de Araújo (2012), causou estranhamento por parte na maioria dos/as aprendentes, foram apresentados enunciados de julgamento de valor preconceituoso, como: “*Boiôla*”; “*Bichona*”; “*Viado*”. Para analisar tais enunciados e as entonações proferidas pelos/pelas aprendentes, é imprescindível saber que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados como os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Desse modo, os juízos de valores pejorativos e de rejeição atribuídos a forma de ser e está do personagem confluem, em última instância, para o contexto macro, pois “a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. [...] a vida completa a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77). Esse contexto macro, segundo Louro (2000), apresenta uma sociedade que predispõe de comportamentos sociais e padrões ditos adequados aos gêneros masculinos e femininos, que acabam forçando os corpos a se comportarem segundo tais preceitos, essa relação é ainda mais estreita e severa no âmbito escolar.

Além disso, os enunciados “*Boiôla*”; “*Bichona*”; “*Viado*” tiveram uma entonação expressiva acentuada, compreendendo que esse fenômeno só acontece impregnado no enunciado e se caracteriza, de acordo com Bakhtin (2011, p. 289), pela “relação subjetiva

emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado”. É necessário pontuar que pôr o tom valorativo ser subjetivo, não significa afirmar que ele seja um ato espontâneo e/ou desinteressado, todavia, é um ato consciente, banhado no contexto social do falante, como afirma Bakhtin (2010), em outra obra. Portanto, esses enunciados “*Boiôla*”; “*Bichona*”; “*Viado*” refletem

[...] práticas sociais cristalizadas na sociedade e que encontra apoio coral em discursos históricos e culturalmente reproduzidos [...]. Assim, é na junção de quem fala (sujeito socialmente situado), com o que se fala (o peso político-social determinado pela condições de vida) e a forma como se pronuncia (a entonação expressiva) que as palavras adquirem sua especificidade de enunciado concreto, que reverbera, reflete e refrata a (falta) de ética nas relações dialógico-discursivas (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 120).

Com a junção da compreensão de que os/as aprendentes residem em um bairro de alta vulnerabilidade, com base no indicador de analfabetismo e renda familiar de até 2 salários mínimos (CUNHA, 2016). E, considerando que esse discurso cristalizado também se relaciona, como menciona Louro (2000, p. 69), a “identidade masculina branca heterossexual é o exemplo mais acabado da invisibilidade da norma. Ela é, por excelência, não-problemática. Para muitos, ela não é somente a identidade normal, mas é, antes de tudo, natural”. Nesse contexto, esse ideário de identidade masculina hegemônica atua como marcadores sociais dos enunciados dos/as aprendentes.

Em outra cena, em que o pai de Billy ao discutir com o filho de maneira preconceituosa sobre que as aulas de balé não são adequadas ao gênero masculino. Nesse meio, Billy confronta o pai com argumentação contrária, que não é bem recebida por ele, na ausência de uma réplica, o pai recorre a agressão física.

Durante essa cena, uma aprendente indagou: “*o pai quer espancar ele?*”; um aprendente menciona em direção da colega: “*mas não pode bater no pai não*”; nesse contexto, outro aprendente retruca: “*oxi que não pode o que? Se fosse comigo queria ver!*”. Nesse meio, nota-se o diálogo da obra cinematográfica para com os/as aprendentes, a indagação da aprendente desencadeia uma interação dialógica, na qual existem valoração que se entram em choque, como o enunciado do terceiro aprendente para com seu colega, percebe-se que os lugares de fala dos/as aprendentes são diferentes para com o objeto apreciado, isto é, o contexto familiar, sobretudo com relação à figura paterna. Esse confronto de enunciados, diz respeito ao entendimento que as palavras “podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2016, p. 48).

Dando prosseguimento a essa cena, Billy foge de casa e procura a residência de sua professora de balé, ao encontrá-la menciona o ocorrido, nesse diálogo a professora direciona a seguinte fala para Billy (se referindo ao seu pai): “*você deveria enfrentá-lo!?*”, no espaço de tempo necessário a resposta de Billy, o aprendente do terceiro enunciado, respondeu a professora: “*Mete o cacete nele!*”. Essa colocação corrobora e reitera que “a valoração de um determinado enunciado ocorre em derivação de um coletivo social, não sendo nunca um ato individual, haja vista está apoiado no conjunto de crenças, ideologias de uma determinada comunidade discursiva” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 121). Portanto, o aprendente, situado em uma comunidade de alta vulnerabilidade social e violenta, refrata, muitas das vezes, em seus enunciados e ações violentas o contexto desse meio, haja vista que existiram atos de agressões desse aprendente para com outros colegas da turma, em outros momentos, antes da intervenção desta pesquisa.

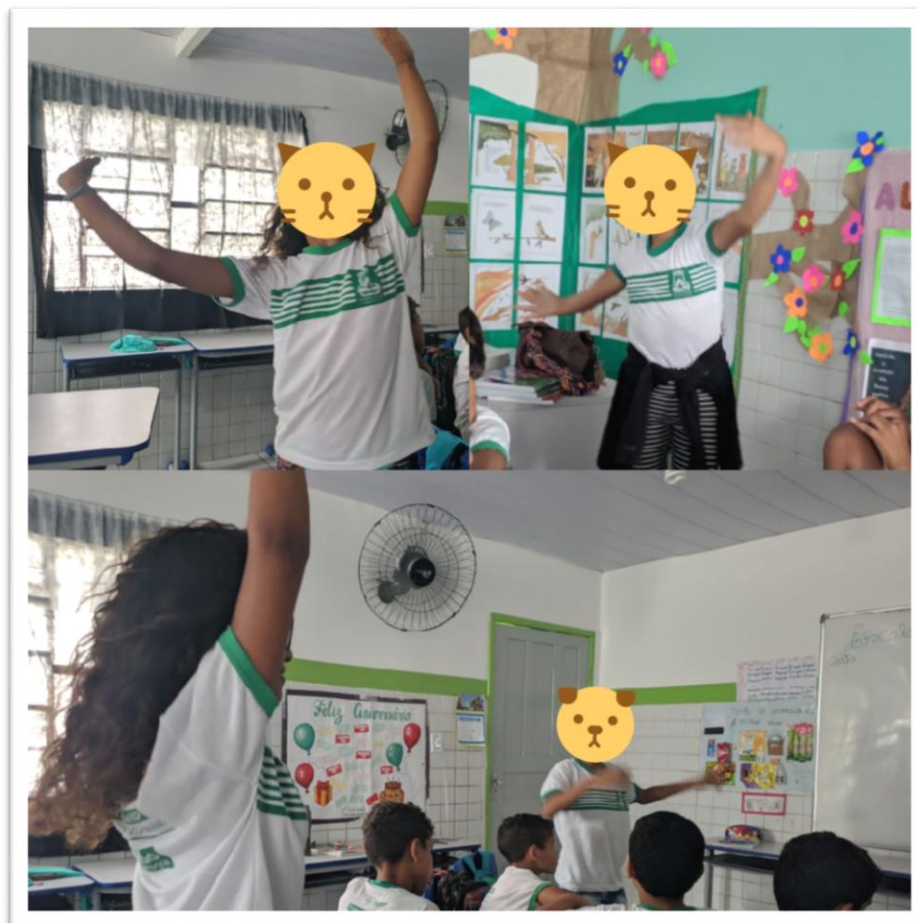
O sujeito em Bakhtin (2010) é eminentemente social e singular, social na medida que está inserido em um âmbito histórico social amplo e singular por está situado em um contexto específico. Ele necessita do outro para se tornar menos incompleto, pois as relações dialógicas não acontecerão em sua concretude com a ausência do outro. Essas relações, por sua vez, não são necessariamente harmoniosas, como percebe-se na interação anterior, e estão impregnadas de ideologias, visto que as relações humanas estão mergulhadas nesse caráter valorativo (FIORIN, 2006).

Isso desdobra-se para a Educação Física na compreensão que esse sujeito, posto por Bakhtin, é encarnado no mundo, como defende o campo estesiológico (NÓBREGA, 2019), e se faz também enquanto linguagem corporal na relação com o outro, nesse sentido, esse corpo em movimento nas aulas de Educação Física é socialmente situado em um tempo e espaço enquanto materialidade corpórea. Dessa forma, o como os/as aprendentes se movimentam em sala de aula e, fora dela, também expressam e representam materialmente ideologias incrustadas no sujeito enquanto corpo, ou seja, o ato de se relacionar com o outro a partir da violência é tanto ressonâncias de um contexto social opressor como uma forma singular que esse sujeito valoriza como válido para não perecer a esse contexto.

Dito isto, no segundo encontro da apreciação do filme. Em uma cena que Billy está dançando, uma aprendente que estava sentada na cadeira ao apreciar o filme, repentinamente, se levanta e começa a dançar, na tentativa de acompanhar os movimentos de Billy; outra aprendente ao ver sua colega dançando se levanta e também começa a dançar. Durante esse momento, outro aprendente também entrou na dança, convidando sua colega para dançar e

expressando-se a partir de um *plié*²². É importante mencionar que as ações delas e dele não atrapalharam a apreciação do filme por parte dos demais colegas; felizmente, foi possível registrar o momento.

Imagem 5. Corpos enquanto sujeitos de conhecimentos



Fonte: Próprio Pesquisador (2019)

Esse momento se torna muito relevante para esta pesquisa, pois a primeira aprendente enquanto corpo expressou a apreciação de uma intensa relação dialógica com a obra cinematográfica, em específico, sobre a apreciação de Billy dançando, em que ela materializou em seu corpo a dança apreciada, nota-se uma confluência da apreciação para o vivido. Diante desse contexto, uma aprendente ao apreciar sua amiga dançando também se fez coro a sua dança. O interessante desse momento, é que a aprendente não tinha mais Billy como referência

²² O *plié* é a movimentação básica da técnica do balé clássico, que consiste, de maneira resumida, na flexão dos joelhos na mesma linha dos pés (BORGES, 2014).

para sua dança, e sim sua amiga, o que de fato escancara-se essa necessitância do outro como horizonte de interação e sensibilização humana que, neste caso, é mediada pela dança e pela obra cinematográfica. Portanto, de acordo com Costa (2004), as aulas de dança devem possibilitar aos aprendentes novos horizontes para pensar a relação com o outro, não apenas no ato de dançar, mas que extrapole para um cenário solidário, plural, heterogêneo, respeitando e potencializando a diferença.

Ainda nesta cena, outro aprendente se junta às colegas, expressando-se a partir de um plié, signo este não desinteressado ao contexto, uma vez que está inserido no campo balé. Nota-se nesta cena corporeidades eminentemente dialógicas, indo mais além, percebe-se corpos transgressores, pois a necessidade do ato de dançar da primeira aprendente não só ganhou corpo, mas levou os demais envolvidos a transgredir coletivamente a monotonia da aula. E, outro fator elementar a esta cena é que tais ações foram fincadas num processo democrático, em que o respeito ao direito de apreciar a obra cinematográfica dos outros colegas não foi violado.

A relação de alteridade se fez presente enfaticamente nesta cena, e a obra cinematográfica foi o gatilho que desencadeou o potencial dialógico da corporeidade em seu ato responsável, responsivo e expressivo. O que direciona a compreensão que, de acordo com Nóbrega (2018, p. 14), a “corporeidade também é formada pela do outro, ou seja, pela intercorporeidade. Trata-se de uma copercepção do mundo e também de uma dimensão libidinal do esquema corporal, posto que mobiliza o desejo e o simbolismo do corpo”.

Esta relação alteritária também envolve o professor-pesquisador, pois se o mesmo estivesse apoiado em teorias pedagógicas acríticas, este momento seria cerceado, como já foi discutido no primeiro encontro desta intervenção, em que um dos aprendentes também começou a dança. Talvez essa abertura democrática do primeiro encontro se configura, posteriormente, como a fresta de possibilidade para que esta cena acontecesse.

Além disso, ao observar a imagem é possível notar as linhas simétricas expressas pela corporeidade das aprendentes e do aprendente, signos socialmente atrelado ao balé, isso também representa que o corpo em sua materialidade é o sujeito desse conhecimento sensível. É importante mencionar que esse saber corporal, defendido aqui, não se aproxima do fazer corporal que historicamente é situado nas pedagogias tecnicistas, refletido no educar e domesticar o movimento, contudo se aproxima do campo estesiológico.

Essa intencionalidade pedagógica de deixar fluir as corporeidades dançantes, encontra pontos de apoios das discussões em Betti (1994), na qual a prática pedagógica do/da professor(a) de Educação Física deve repensar o movimento nas aulas, de forma que, seja cada vez mais dialógico as possibilidades de linguagens, entendimento que o movimento pode

permeiar de maneira mais simbiótica todo o processo de ensinar e aprender nesta área, o que não significa abrir mão da capacidade de abstração da linguagem verbal, mas compreender que a esse área não pode se desvincular da corporeidade do sentir e do relaciona-se, posto que está impregnada destas dimensões.

Desse modo, Betti (1994, p. 41) menciona que “a dimensão cognitiva (crítica) do compreender a far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem”, ainda assevera que “a linguagem deve auxiliar o aluno, cliente ou atleta a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais”. (BETTI, 1994, p. 41). Portanto, as linguagens devem proporcionar que os/as aprendentes entendam o seu sentir corporal e também o seu relacionar-se com o outro, esse pressuposto é bastante profícuo para a (re)pensar a relação Educação Física escolar com as linguagens.

Ainda durante o segundo encontro de apreciação do filme, a professora regular da turma proferiu o seguinte enunciado: “*o professor tem muita coragem de passar um filme desse com esse governo atual*”. Esse enunciado reflete e refrata a conjuntura sócio-política do Brasil, marcada pela busca de efetivação de um “projeto de exclusão social, racial, de gênero e econômica que está impondo seus domínios e forças à sociedade brasileira” (BOSSLE, 2018, p. 19), marcada também pela desvalorização brutal da carreira docente. Diante desse enunciado da professora, Freire (1999) menciona que o ato de educar pressupõe o ato de amar, este, por sua vez, implica em um posicionamento de coragem em seu múltiplo sentido, isso também corrobora com a compreensão que o ensinar é um ato coragem, que banha-se na responsabilidade social da profissão docente.

Na cena final do filme, os/as aprendentes expressaram em seus corpos a ansiedade da estreia de Billy Elliot como bailarino profissional; após a cena final, os/as aprendentes aplaudem a conquista dele. Esse momento, reitera o processo de construção de relações alteritárias dos/as aprendentes com a obra cinematográfica, com mais ênfase na figura de Billy. Desse modo, mais uma vez, a contemplação do filme transcende para a realidade concreta dos/as aprendentes, aflorando sentimentos e emoções que encaminham novas aventuras e possibilidades dançantes.

Nesse ínterim, o cinema no processo de ensino e aprendizagem da dança nas aulas de Educação Física tem um potencial que, muitas vezes, não é explorado. Esse fator é consequência também, como menciona Marques (2010, p. 45) do entendimento do “senso comum de que apreciar danças em sala de aula – assistir à dança dos colegas, a DVDs, a espetáculos etc. – é perda de tempo, pois o corpo esfria e isso não é dançar”. Caminhando na

direção contrária desse pensamento, é necessário vislumbrar que a apreciação pode estar atrelada ao “vivido em situações pedagógicas, poderemos como professores contribuir para que o prazer, o envolvimento, a participação, aliados às análises e às críticas, sejam vivenciados pelos alunos em seus cotidianos” (MARQUES, 2010, p. 52).

A aula seguinte foi direcionada a reflexão com os/as aprendentes a partir de suas impressões sobre o filme. O primeiro momento foi direcionado para a roda de diálogo, onde cada aprendente deveria levantar a mão para sinalizar o interesse em comentar algo sobre o filme, quando um(a) aprendente estivesse falando os demais deveriam prestar atenção e escutar, nesse momento, as questões que os/as aprendentes tencionava para o professor eram redirecionadas a roda de diálogo, numa tentativa dessa interação ser protagonizada com ênfase nos/nas aprendentes a partir da mediação docente.

Ao descrever essa interação, destaca-se um momento do qual, primeiramente, verificou que a eles e elas gostaram da obra, a recepção da obra foi muito positiva, nesse meio, uma aprendente mencionou que achou errada a postura do pai de Billy, essa colocação do aprendente é redirecionada pelo professor ao coletivo na forma da seguinte questão: O que vocês acharam da postura do pai? Uma aprendente menciona que não gostou da postura dele porque era o sonho de Billy ser um bailarino profissional, caminhando na mesma direção alguns aprendentes também compartilham da resposta da colega. Nesse contexto, outra indagação é feita: porque vocês acham que o pai agia assim? Um aprendente diz que não sabe responder, enquanto outro afirma que é porque o pai pensava que balé era coisa de mulher. E o balé é só para a mulher?, o professor perguntou, a maioria dos/as aprendentes mencionaram que não, eles e elas foram novamente indagados(as): porque não? Porque o homem também pode participar, disse um aprendente, outro acrescenta que o homem pode jogar bola e dançar, resgatando uma referência a um meme apresentado na segunda aula.

Ao analisar essa interação pode-se verificar alguns encaminhamentos reflexivos para a área, primeiro apresenta a importância dessas rodas de diálogos na Educação Física, questão essa já evidenciada nos estudos de Kunz (1994). Esse primeiro momento, do qual os/as aprendentes tencionam suas valorações a respeito da obra é imprescindível para o/a professor(a) mapear, enquanto postura avaliativa, como foi a compreensão/recepção deles e delas.

A estratégia pedagógica das questões dos/as aprendentes para o professor serem redirecionadas ao diálogo, na tentativa que eles e elas (re)elaborassem uma atitude responsiva perante o assunto faz parte do processo de romper com a perspectiva de interação que centraliza-se na figura do/da professor, visto que os estudos de Macedo (2005) aponta que, o padrão de interação IRA – Iniciação do professor, Resposta do aluno(a) e Avaliação do professor- se

caracteriza por uma assimetria nas interações no contexto escolar, uma vez que tem o objetivo de apenas checar os significados construídos pelo/pela aluno(a), limitando a interação pelo motivo que não abre espaço para haver diálogo com cotidiano vivido do/da aluno(a).

Em contraposição a essa perspectiva, a interação analisada parte das próprias avaliações dos/as aprendentes como eixo norteador, esse eixo se relacionou a avaliação sobre a postura do pai do protagonista do filme. Nesse contexto, é interessante destacar que quando os/as aprendentes foram indagados(as) sobre o possível motivo para a atitude do pai, um aprendente menciona que não sabe, enquanto uma aprendente afirma que é porque o pai pensava que balé era coisa de mulher, quando esse primeiro aprendente mencionou que não sabia, ele deixou inferir que queria uma resposta imediata do professor, mas este apenas olha para os demais colegas do aprendente na espera de outro posicionamento, quando a aprendente expressa seu enunciando, o aprendente toma consciência que estava quase chegando aquela conclusão. Essa interação reitera a necessidade de descentralizar a interação que tem ênfase na figura do professor, no que tange a direcionar respostas prontas sobre questões que podem ser mediadas de outra forma, o que tenciona a necessidade de maiores estudos sobre a interação na sala de aula da Educação Física.

A segunda interação é direcionada a algumas questões organizadas pelo professor a partir da observação da apreciação do filme. Nesse espaço, foi exposto que durante a apreciação surgiu algumas falas, como: “Boióla”, “Bichona” e “Viado” e, durante a interação foi solicitado para que os/as aprendentes mencionassem o que compreendiam a respeito dessas palavras. Um aprendente mencionou que “viado” é um animal e, os demais, ficaram em silêncio, notavelmente, os/as aprendentes não estavam confortáveis com a reiteração dos enunciados que foram apresentados durante a apreciação do filme. A partir desse momento, foi possível refletir coletivamente que esses enunciados são preconceituosos e devem ser combatidos, como também que eles fazem parte do contexto social do qual estamos inseridos/as. Nessa mesma linha de discussão, foi possível concluir que qualquer forma de preconceito que impeça as pessoas de realizarem seus sonhos devem ser enfrentados, como no caso de Billy, que enfrentou esse obstáculo dançando.

A obra Billy Elliot congrega diferentes princípios, tomando como base o estudo de Fantin (2006), que podem e devem ser tematizado nas aulas de dança na Educação Física, como os princípios éticos contribui para a compreensão de questões atuais; estéticos, por evidenciar múltiplas emoções e aspecto sedutor da trama; pedagógicos, por apresentar ótimas reflexões e diálogo com o diferente; afetivos, pelo motivo de tencionar prazeres e conflitos e; linguísticos, por estabelecer uma linguagem compreensível ao quinto ano. Essa experiência com o cinema

vai ao encontro do pensamento de que ele “pode estar incluso na Educação Física não apenas como aparato didático, mas como um processo de diálogo que busca incitar reflexões sobre diversas questões” (DE GOIS TINÔGO; DE ARAÚJO, 2017, p. 837).

Finaliza-se esse contexto dançante reiterando a fala da professora: “*o professor tem muita coragem de passar um filme desse com esse governo atual*”. Este enunciado expõe a necessidade do ato de coragem para agir responsabilmente em tempos de obscurantismo. Raul Seixas, em uma canção, expõem a necessidade dessa unicidade coragem e agir, que podem instigar muitas reflexões e ações no âmbito educacional, acreditando-se no potencial das artes contra a barbárie, finalizo esse contexto dançante com um trecho da canção “por quem os sinos dobram? ”.

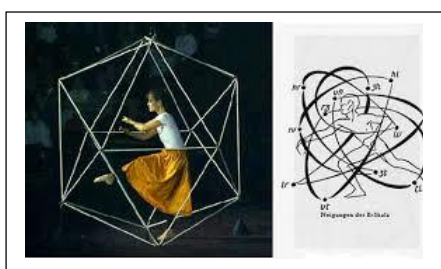
*Coragem, coragem
Se o que você quer é aquilo que pensa e faz
Coragem, coragem
Eu sei que você pode mais*

4.2.2 II Dançar sentindo e pensando de forma simultânea

A aula iniciou-se com as/os aprendentes sentados em círculos no chão do auditório, onde ele e elas foram indagados(as) se a dança é uma área de conhecimento como as demais áreas de saberes da escola; nenhum(a) deles/delas enxergavam a dança como área conhecimento. Neste meio, foi apresentado a coreologia como área de conhecimento da dança proposto por Rudolf Laban. Também foi exposto o conceito cinesfera-kinesfera, a qual Laban defende que “é o espaço vital de cada um, que existe ao redor do corpo, abrangendo todas as suas direções, até onde as extremidades alcançam”. (BARRETO, 2005, p. 136).

Diante desse contexto, foi exibido duas imagens para atuar como mediadores da compreensão do termo. Sendo elas:

Imagem 6 e 7. As Cinesferas



Fonte: <https://is.gd/6hVCiI>

Esse diálogo objetivou estimular a compreensão que a dança também se configura como uma área de conhecimentos como as demais da escola, diferenciando que sua compreensão se relaciona intimamente no/pelo corpo dos/as aprendentes, pois se é “dança, quer dizer que ela terá que ser experienciada, compreendida e compartilhada na escola, assim como todas as outras formas de conhecimento” (BARRETO, 2005, p. 55).

Nessa perspectiva, foi proposta uma atividade de experimentação para explorar o espaço pessoal - cinesfera - de cada aprendente, em que foram distribuídos elásticos²³ de dois metros de comprimento e cinco centímetros de largura com as extremidades costuradas, ou amarradas, em que os/as aprendentes podiam explorar diversas possibilidades de movimentos²⁴ com acompanhado de uma paisagem sonora que exploram multiplicidades de sonoridades, como por exemplo os batuques instrumentais. Em um dado momento, é adicionado as músicas da trilha sonora no filme ²⁵ apreciado nas aulas anteriores, os/as aprendentes reconhecem a música do filme e se animam ainda mais tentando realizar movimento inspirados em Billy, como piruetas do balé, nesse meio “a música é capaz de instigar a produção de novos sentidos, pois sua linguagem é universal e, por que não dizer, corporal”. (PORPINO, 2018, p. 63). Neste momento, já é possível notar a participação de todos os/as aprendentes, até mesmo aqueles que tinham narrativas preconceituosas e que se recusavam a participar, nota-se que tanto a apreciação do filme como sua discussão contribuíram para afrouxar a resistência de alguns aprendentes, no que diz respeito à participação das aulas.

Os elásticos possibilitaram uma forma de materializar os espaços pessoais de cada aprendente, haja vista também que a própria a “cinesfera é elástica, porque as formas virtuais, que se criam através do corpo, podem expandir-se. A expansão da cinesfera pode relacionar-se ao espaço geral que ocupamos, em diferentes momentos” (BARRETO, 2005, p. 136). A atividade vislumbrava justamente esse jogo corporal de expandir e recolher.

Imagem 8. Explorando a Cinesfera

²³ Material pode ser encontrado em lojas de Tecido.

²⁴ Atividade inspirada na oficina de dança intitulada de “ Dança que somos e a Dança que se faz ao Dançar: a plasticidade do corpo”, ministrada pelo professor Raimundo Nonato Assunção Viana, no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2019. Registros dessa proposta pode ser encontrada no Instagram do evento: @conbrace2019

²⁵ Podendo ser encontrada em: <https://www.youtube.com/watch?v=wO2Xf4Dg7F0&list=PL81322D6EEF868404>; acessado em 25 de nov. 2019.



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Ao analisar as fotografias é possível destacar que elas desestabilizam simbolicamente a imagem mental²⁶ do que seria uma aula de dança sob uma perspectiva tradicional de ensino da dança – corpos enfileirados movimentando em uníssono com única possibilidade de movimento -, mas apresenta diferentes possibilidades de movimentos singulares dos/as aprendentes, em que a autoria dos desenhos das cinesferas que os elásticos apresentam funde-se a experiência sensivelmente prazerosa que expressa a apropriação do saber tematizado em aula. As fotografias expõem com ênfase a visualidade que faz parte da linguagem da dança, essa visualidade que ganha vida pelas corporeidades dos/as aprendentes.

Também é importante destacar que essa experiência condensa uma tripla aproximação com a pedagogia dos multiletramentos, que se relaciona a três modos de significado dessa perspectiva. Sendo a dimensão espacial, tátil e gestual, uma vez que, de acordo com Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), essa primeira dimensão se relaciona a forma, proximidade e movimento

Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 254) definem como: “imagens na mente de uma pessoa sobre coisas que não podem ser vistas no momento”, mas que se relacionam a um significado criado a partir de uma percepção de memória.

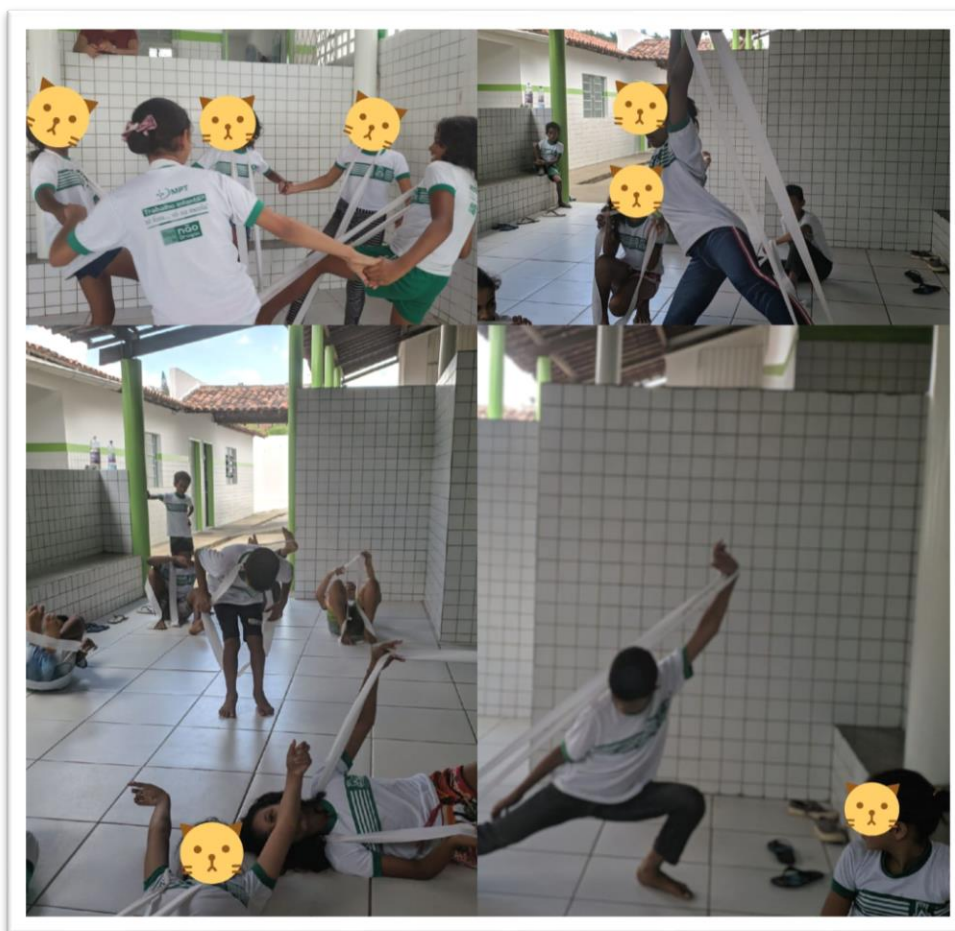
- que a experiência articula a tematização da cinesfera-; a segunda, por sua vez, acontece a partir da interação do sujeito para com objetos - que na experiência essa interação acontece com o auxílio do elástico- e, a terceira envolve as expressões corporais - que acontece pela mediação da dança.

Logo após essa experiência, os/as aprendentes sentaram em círculos e foram questionados(as) sobre o que sentiram durante a experiência, os/as aprendentes que se posicionaram atribuíram o valor de: “*muito legal*”, “*divertida*”, “*não consigo explicar*”. A despeito deste último enunciado, destaca-se sua proximidade com a discussão da dança enquanto experiência estesiológica, ou seja, do campo do sentir, que Porpino (2018) reflete sobre a insuficiência das palavras para descrever o vivido, pois “[...] na dança, o corpo se desvela no envolvimento da experiência estética. Literalmente a dança traz o corpo à cena. É o corpo que baila sendo o próprio bailarino. Dançar é poder incessantemente acreditar no corpóreo, em sua capacidade infinita de transcender o dito”. (PORPINO, 2018, p. 26).

Verificou-se que a experiência com os elásticos foi muito atrativa, tendo uma boa recepção por parte dos/as aprendentes, devido a essa questão, a experiência foi prolongada para mais um encontro, sendo dialogada com a inserção dos próximos conteúdos que seriam tematizados. Esse fator aponta para o caráter dialógico apresentado pela proposta, pois a recepção dos/as aprendentes conflui para o replanejamento da próxima aula.

O próximo encontro tinha como objetivo tematizar os níveis na dança que, também, ainda dialoga com a perspectiva dos multiletramentos. A proposta dos níveis foram adicionadas a experimentação da cinesfera com a experiência tátil do elástico, até mesmo pelo motivo que na aula anterior poucos(as) aprendentes exploraram o se movimentar os planos baixo e médio, o que fez com que durante a experimentação da proposta eram mencionados os níveis, anteriormente apresentados, dos quais os/as aprendentes deveriam se movimentar.

Imagem 9. Explorando os planos a partir da Cinesfera



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Essas imagens também acompanham a reflexão das anteriores, no sentido de abalarem os elementos constituintes de uma aula pautada na simetria de movimentos homogêneos. É interessante perceber o quanto que as corporeidades dos/as aprendentes já ocupam outros lugares no espaço, que também implica na compreensão que os/as aprendentes da aula anterior para essa já são outros/outras, já se mostram mais abertos às propostas, sem se preocupar se seus movimentos vão ser valorado como certo ou errado perante o outro, até porque, essa experiência sensível se deu em comunhão.

Neste registro também foi possível perceber a apreciação ao outro, os/as aprendentes durante o processo de experimentação sempre apreciavam as possibilidades de movimentos dos/as seus/suas colegas e, na tentativa de fazê-los, muitas vezes, criavam novas possibilidades de movimentos que, por fim, acabava sendo apreciado pelo outro, implicando em um movimento cíclico de apreciação e (re)criação de possibilidades pelas corporeidades dos/as aprendentes. Esse momento pode encontrar amparo no pensamento de Costa (2004, p. 10), a

qual menciona que “a escrita do texto coreográfico só existe porque o corpo torna-a possível, e ao mesmo tempo, porque existe o corpo do outro para dançar com ele ou apreciá-lo dançando”. O que também reitera as discussões sobre o caráter dialógico do movimento, defendido nesta pesquisa, a qual diz respeito, com apoio em Bakhtin (2003), que não existe o primeiro nem o último movimento, diante disso, não há limite para o contexto dialógico do movimento, ele “[...] se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Ainda com relação à apreciação do outro, que assume uma tônica na dinamicidade da aula. Duas das imagens apresenta um aprendente de outra turma lá no fundo do auditório que, ao perceber a proposta da aula, cessa o que iria fazer para apreciar a proposta, assim como a primeira imagem na parte superior mostra uma funcionária que aprecia o processo. Isso reitera que “para muitos, a obra de linguagem da dança está finalizada; porém, ela ainda está sendo construída, pois falta-lhe o olhar singular daqueles que lhe assistem interpretando-a, atribuindo-lhe significado: o público”. (COSTA, 2004, p. 11). Ademais, como defende-se nessa proposta “uma dança cujo sentido está no corpo que dança, retomando sua própria vida incessantemente, e no corpo que aprecia na dança do outro o seu próprio corpo em movimento semelhante” (PORPINO, 2018, p. 28).

Em um dado momento da atividade foi solicitado para que os/as aprendentes explorarem seus movimentos em duplas ou em grupos. A imagem da parte inferior apresenta com êxito a dinâmica do processo. Para além da dimensão apreciativa, os/as aprendentes poderiam de maneira mais direta dançar com o outro, afetar e ser afetado pelo outro ao dançar, compreendendo que, segundo Costa (2004, p. 14), “o corpo no texto coreográfico é um autor aberto a inspirações, criações e experimentações que possibilita a encarnação de um outro ou um novo mundo que revele a arte da dança”.

Essa abertura, da qual a autora menciona deve ser estimulada de maneira gradativa nas aulas, tendo em vista que nessa experimentação os/as aprendentes mostraram mais investigativos(as) com relação aos níveis tematizados na aula. O que encaminha considerar que “o corpo na dança descobre e revela em cada passo que brota de suas articulações, sensações, experiências na dança ou não. O corpo descobre, cria técnicas de movimento consigo e com o outro em espaço e tempo múltiplos” (COSTA, 2004, p. 7)

O próximo encontro objetivou a experimentação dos fatores de movimento, em específico o fator peso e fluência. O fator peso contemplou duas atividades propostas. A primeira diz respeito à organização dos/as aprendentes em duplas; elas e elas tinham que ficarem sentadas no chão com suas costas em contato, em um dado momento, os aprendentes deveriam tentar se levantar com a força dos membros inferiores, usando o contrapeso do seu

colega, os/as aprendentes também não poderia auxiliar a realização da atividade com a mão. Segue o registro:

Imagem 10. Explorando o fator peso



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

O interessante dessa proposta foi que, como apresenta as imagens, os/as aprendentes puderam experimentar uma relação alteritária a partir da ênfase na dimensão corpórea, uma vez que os/as aprendentes vivencia a relação do eu-para-mim na sensação de auto-reflexão sobre seu desempenho da atividade; o eu-para-outro, no processo de êxito ou na impossibilidade de realização da atividade tendo como horizonte contemplativo o outro e; a relação do outro-para-mim, no processo de correspondência ou não das tentativas da realização da proposta. Cabe mencionar que, o eu-para-mim não corresponde a um individualismo egoísta, como assevera Ponzio (2010),

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento de toda impossibilidade da não-indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível. (PONZIO, 2010, p. 22).

A relação alteritária sempre exige um ato responsável e responsivo dos sujeitos que estão envolvidos em um dado evento, este, por sua vez, é irrepetível e eminentemente singular. Intercambiar esse pensamento para aulas de dança significa estimular o contato e interação com o outro, considerando uma postura de não-indiferença, em que o movimento em sua dimensão dialógica (re)cria espaços de escuta a corporeidade outro de maneira responsável, responsiva e sensível.

Outro ponto importante da atividade foi o processo de mediação pedagógica, mais precisamente a zona de desenvolvimento proximal, localizada nos estudos de Vigotski (2007). Alguns aprendentes não tinham prestado atenção em detalhes explicados. Diante dessa problemática, a partir da mediação, foi possível estimular a reflexão sobre as barreiras que estavam impossibilitando o êxito da proposta, como a falta de sincronização na realização do movimento, com essa mediação a partir do diálogo, a maioria dos/as aprendentes que estavam com dificuldades conseguiram realizar a proposta.

Outro momento de interação, ainda tematizando o peso, se relacionou a uma experimentação em que os/as aprendentes deveriam formar quartetos, dos quais um dos/as integrantes ficavam vendado no meio; ele ou ela em posição ereta com os braços cruzados sobre o peito deveriam inclinar seu peso para alguns das direções e, os demais integrantes do grupo próximo a este deveriam segurar o colega e, em seguida, direcioná-lo para outra direção. Segue o registro:

Imagem 11. Ampliando a experimentação do fator peso



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Destaca-se que nessa proposta alguns dos aprendentes não estavam segurando o colega, mas empurrando-o, o que reflete na discussão da relação com o outro que não está sendo mediada pelo cuidado, mas pelo seu avesso. Ao perceber essa relação o professor solicitou para que parassem a proposta, em que foi (re)explicada a atividade, destacando a importância de segurar o colega para ninguém se machucar, logo a seguir, percebeu-se um maior engajamento com a atividade, como é perceptivo no registro apresentado anteriormente.

Os/as aprendentes vendados mostraram-se com pouca confiança no outro; a venda atua como um limitante da relação eu-para-mim, porque subtrai a informação cinestésica advinda da visão e, estimula a relação eu-para-o-outro – a partir da confiança- e a do outro-para-mim – ter que segurar o colega -, nesse sentido, a Educação Física pode a partir de outras propostas estimular essa relação com o outro.

Ao analisar as imagens, na primeira – a superior – para um olhar mais atento, fora de foco dos/as aprendentes que protagonizam a proposta da aula é possível observar um

aprendente, o que já apresentou sua pulsão corporal em dançar ao apreciar o vídeo no primeiro encontro. Ele estava sobre um muro que faz parte do corredor que dar acesso a outro espaço da escola. No cotidiano desse ambiente escolar, era muito comum esse tipo de ação dos/as aprendentes – até mesmo os/as aprendentes do terceiro ano o escalaram -, o que levantar a discussão que as infraestruturas escolares não são projetadas para essa cultura corporal de movimento dos/as aprendentes e, essa escola em questão, também não apresenta uma boa infraestrutura em sentido macro, visto esse pátio que a imagem apresenta é o único espaço coberto para as aulas de Educação Física e, quando chove tem inúmeras infiltrações.

Ainda com base na primeira imagem, da parte superior, entre o espaço da aprendente que está segurando a colega, é observável o professor, nesse momento, ele se direcionou para o aprendente que está em cima do muro, foi feito o convite mais uma vez para participar da aula, o aprendente alega que não está com vontade no momento, então o professor menciona: *“quando a vontade chegar apareça na aula e tenha cuidado pra não se machucar”*, minutos depois, o aprendente chega para participar, sendo possível enxergá-lo no terceiro registro – parte inferior à direita.

Ao analisar essa interação, primeiramente, é necessário pontuar que tal aprendente é, cotidianamente, rotulado por algumas professoras/direção como “aluno-problema”, segundo, o enunciado do professor direcionado ao aprendente está alicerçado na compreensão que aquele lugar, mesmo apresentando risco, não era tão grande ao contexto do aprendente, pois já foi possível perceber em outros momentos, fora do marco temporal desta intervenção, que tal aprendente explorava as mais diversas performances em cima desse muro e, enquanto os enunciados do tipo: *“desce daí menino! Tu vai cair!”*, eram direcionados para ele, mas ele explorava outros movimentos ousados. Caso o professor fizesse uso de qualquer posição autoritária para obrigar o aprendente a participar, muito provavelmente que ele não iria, tendo consciência dessa pulsão corporal que o identifica enquanto sujeito singular.

Diante dessa situação, cabe refletir algumas questões, como o equívoco de pensar na existência de aluno-problema; o problema está em como enxerga-se o aprendente/situação, pois essa pulsão corporal poderia encontrar potência durante a tematização do parkour, conteúdo que integra as práticas corporais de aventura. A segunda reflexão apresenta que, muito provavelmente, o aprendente não esperava o enunciado do professor, por conta da experiência precedente de outros enunciados que, se fragilizam diante da potência de sua corporeidade, uma potência que nutria de ousadia, pois o corpo nem descia, nem caía, mas transgredia. Precisasse de escolas e professores(as) que tenham ousadia de enxergar os/as aprendentes como parte

da solução, implicando diretamente em um olhar sensível e humanizado à singularidade do/a aprendiz. Será que a volta do aprendiz à aula não tenciona essas questões?

O próximo encontro tematizou os fatores de movimento tempo e espaço, essa aula também dialogou com o conteúdo de improvisação. O primeiro momento se relaciona ao pedido que os/as aprendizes se deslocassem no espaço do pátio da forma que eles e elas desejarem. Depois de alguns minutos os/as aprendizes deveriam seguir o tempo lento ou rápido a partir do enunciado do professor. Em outro momento é acrescentando a dinâmica os níveis baixo, médio, ou alto para a realização dos movimentos – em revisão da aula anterior-, neste momento, também é adicionado uma música que trafega pelo ritmo lento e rápido. A dinamicidade da atividade se aproxima a um “mapa interpretativo do movimento que significa as coordenadas dos planos e direções do movimento estabelecido” (COSTA, 2004, p. 49). Como apresenta a imagem a seguir.

Imagem 12. A gestualidade como signos não-verbais



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Em um dado momento da experimentação, quando as movimentações estavam direcionadas para o nível baixo, uma dos aprendizes simulou por meio do gesto que estava

com uma arma e atira na direção do seu colega. Não há dúvidas que este signo reflete e refrata o ambiente comunitário e, até mesmo, o contexto global, sobretudo no tocante ao Brasil, uma vez que, de acordo com Paiva, Batista Júnior e Irineu (2020), o Governo Bolsonaro procura flexibilizar a posse de armas. Esses autores, a partir de uma análise multimodal de charges políticas sobre a temática refletem que esse processo de flexibilização

[..]foi operada por significados construídos por meio de metáforas multimodais refletidas tanto no discurso armamentista/bélico quanto na materialização de outros discursos bolsonaristas ligados ao autoritarismo, a naturalização da violência, do jogo de interesses do capital financeiro pela venda de armas, a diminuição da criminalidade etc., assuntos polêmicos tratados e recorrentes nas práticas discursivas dos(as) bolsonaristas, ou melhor, do clã político dos Bolsonaros que vem promovendo uma guerra ideológica nas relações de poder e de dominação, sobretudo nas mídias digitais contra segmentos educacionais e movimentos sociais, por exemplo. (PAIVA; BATISTA JÚNIOR, IRINEU, 2020, p. 26).

Essa discussão mostra-se relevante pelo motivo que, por meio do gesto, o aprendente enquanto corpo expressa a cultura, considerando que, de acordo com Costa (2004, p. 42), “[...] é na historicidade, às vezes invisível, que o corpo encarna o mundo, as coisas que lhe cercam [...]”. Ele traz à tona o contexto social para a reflexão, contexto este marcado por políticas que não visam o bem comum; contexto esse que invade as aulas do cotidiano escolar e que devem ser levados em conta no processo de letramento, como aponta a perspectiva dos multiletramentos.

Ainda sobre a imagem. A complexidade da vida encaminha outras reflexões além da perspectiva de causa/efeito. Desse modo, Soares (2004, p. 111), ao citar Lévi-Strauss, menciona que “a aparente insignificância dos gestos [...] pode revelar-se como face densa de significados, pois é sempre a expressão do ser inteiro”. Em outras palavras, esta gestualidade enquanto signo não verbal também assume sua posição valorativa/ideológica, haja vista que não pode ser analisada apartada do seu autor singular e de seu contexto sociocultural. Finaliza-se este contexto dançante com uma fotografia que explora um registro da aula e um fotograma do filme Billy Elliot. Segue a imagem:

Imagem 13. Arte e Vida entrelaçada no/pelo corpo



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

A imagem apresenta a fruição estética da apreciação para o contexto das aulas. O registro também reitera a defesa deste estudo que o corpo enquanto sujeito traz consigo um saber sensível que não pode estar apartado das práticas educativas da escola. Essa imagem condensa o ideológico e o sensível mediado pela potência do corpo dançante. E a especificidade da dança está na compreensão que o

[...] dançar é uma forma de conhecer que envolve o ser em toda sua amplitude, sensibilidade e racionalidade. Penso que na dança o corpo é o próprio conhecimento, que é desvelado nas experiências sentidas, imaginadas e vividas. Contudo, há muito, o ensino de Dança em academias e escolas vem projetando as dicotomias sustentadoras dos paradigmas mecanicistas, separando o ser que dança e quer conhecer de si mesmo, de sua autonomia e potencial criativo. (BARRETO, 2005, p. 127).

Barreto (2005) também comunga da compreensão de um saber circunscrito no corpo e pelo corpo, como também assevera Costa (2004). Esta última defende a não coisificação do corpo nas práticas educativas e, sobretudo na dança, pois ela considera o corpo como “autor cênico da dança, essência que constitui a dança, espaço onde a cena acontece. É na historicidade, às vezes invisível, que o corpo encarna o mundo, as coisas que lhe cercam, trazendo-as para a experiência estética”. (COSTA, 2004, p. 42).

A dança não pode ser apartada de sua dimensão artística, pois “é fundamental situá-la no universo da arte, como expressão estética e como conhecimento sensível que pode ser vivenciado, apreciado e refletido. (BARRETO, 2005, p. 77). E, essa imagem também traz a luz a potência da arte como ato educativo, ato este expresso pelas corporeidades dançantes que encaminham a reflexão da “arte inscrita no corpo [...] é um indício da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte, de se fazer, enquanto corpo e movimento, encarnação artística [...], é a possibilidade de arte encarnada no corpo” (DANTAS, 1999, p. 24-25). É com essa encarnação artística circunscrita no e pelo corpo que é possível refletir sobre a sensibilidade humana e, ao mesmo tempo, reconhecê-la enquanto potência de linguagens transgressoras.

4.2.3 III Leitura e Produção de Textos Dançantes

O primeiro encontro deste contexto dançante objetivou a experimentação e compreensão de recursos auxiliares no processo de composição coreográfica, como as movimentações: cânon, uníssono, responsorial e contraste simultâneo. Os dois primeiros tipos de movimentação foram experimentados a partir de frases de movimento produzida e apresentada pelo professor pesquisador e, os outros dois tipos de movimentações, deveriam ser produzidas pelos/pelas aprendentes em interação com o outro.

Diante dessa proposta, acredita-se que do mesmo modo que professores(as) se valem de textos escritos em suas aulas, o/a docente da área de Educação Física pela sua especificidade, que banham-se da dimensão corpórea dos/as aprendentes, pode produzir textos dançantes que dialoguem com os conteúdos trabalhados. Cabendo ressaltar que, o/a professor(a) em seu planejamento deve estar atento a dimensão criativa da dança, estando estreitamente ligado ao processo de leitura de textos corporais já elaborados, ou seja, o processo de criação da dança também depende do grau de proficiência nessa linguagem e, propor pedagogicamente leitura de frases de movimentos, previamente estabelecidas e, dentro de um planejamento didático no âmbito da dança contribui para o ato de repensar esse conteúdo na escola.

Durante a leitura da frase de movimento proposta pelo professor foi verificável que grande parte dos/as aprendentes tiveram que experimentar a proposta mais de uma vez para se apropriar desta. Para Costa (2004, p. 43), a partir de seu estudo sobre a composição coreográfica no campo artístico, “é importante o conjunto dessa experimentação sucessiva que busca a criação do texto estético do corpo, entendido como experimentação significativa do movimento”.

Mesmo pontuando que a autora encaminha suas reflexões com ênfase no campo artístico, que é um contexto singular do qual precisa-se de um interlocutor crítico para não reorientá-las ao âmbito escolar. Nesse meio, acredita-se que, para além de suas especificidades, também se deve vislumbrar pontos de intersecções que podem contribuir de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem da dança na escola. É necessário considerar também que

[...] a criação do texto estético do corpo na dança não pode ser mecânica, mera imitação. A imitação pode ser um recurso estratégico inicial para aprender o movimento, porém não fixá-lo na dimensão de uma imitação desprovida de sentidos. Quando damos sentido à imitação, ela passa a fazer parte da experimentação significativa. (COSTA, 2004, p. 51).

Assim como, muitas vezes, apenas uma leitura de um texto escrito não é necessário para compreendê-lo, exigindo uma releitura do texto para uma maior apropriação. O movimento como texto na dança também caminha nessa perspectiva. Como foi observável durante a interação.

Além disso, Costa (2004) também esclarece que, mesmo no processo de imitação, ainda preserva-se a singularidade dos corpos que estão experimentando o movimento apresentado. O processo de imitação também instiga o descobrir de possibilidades que antes eram desconhecidas, é uma trama complexa, envolvendo o ato de negociações de possibilidades de movimentos. Dessa forma, “depois do olhar, de sentir, o corpo registra e experimenta, cria em si, projeta-se no movimento, na dança. A cena vai sendo criada pela/na bailarina [aprendente] em seu olhar, observando e experimentando movimentos”. (COSTA, 2004, p. 51).

Isso reitera a questão que no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da dança não se deve abrir mão da leitura intencionalizada de textos pré-definidos, contudo, essa perspectiva não pode ser o único canal de experimentação da dança na escola, mas, configura-se como mais uma estratégia pedagógica que os/as professores (as) podem explorar em suas aulas, incluído em um planejamento pedagógico, é claro. Essa discussão, inevitavelmente, perpassa-se à questão da técnica na Educação Física escolar que, muitas vezes, é confundida

com o tecnicismo enquanto de corrente pedagógica ou a técnica é compreendida sob essa lente teórica. Nesse meio, a compreensão de técnica deve e pode ser repensada na área, Bento (2006) apresenta um entendimento de técnica que mais se aproxima da compreensão dessa pesquisa, em que menciona que a técnica

[...] precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vem de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos. (BENTO, 2006, p. 157).

As palavras de Bento (2006) são arrebatadoras no tocante à compreensão da necessidade humana do fazer técnico, sem ela a incompletude do homem se torna ainda mais incompleta. Isso encaminha novos olhares para que ela seja ressignificada enquanto elemento pedagógico que integra a proposta didática dos/as docentes de Educação Física.

Após estas duas experimentações com foco na leitura das movimentações em cânon e uníssono, os/as aprendentes deveriam se organizar em duplas para o processo de criação de movimentos que expressassem o contraste simultâneo e a proposta responsorial. Neste momento, foi possível enxergar gestualidades que atuavam de maneira responsiva aos signos socialmente atrelados à dança do brega-funk e ao balé. Como apresenta a imagem a seguir.

Imagem 14. Movimento responsivo

Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Como a experimentação envolveu a dinamicidade da proposta responsorial, em que os movimentos de um aprendente tem que ser direcionado ao seu colega e, este deve responder ao movimento do colega a partir do seu. Ao descrever a imagem, percebe-se uma aprendente na 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.

Ao analisar a imagem, 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 que estão à margem do contexto escolar, em detrimento de outras danças canônicas deste meio.

Nessa perspectiva, como bem ressalta Nóbrega (2018), os/as aprendentes sempre irão solicitar experiências sensíveis da sua relação com o outro e com o mundo para outros contextos de movimentos, diante disso, tanto o balé quanto o brega funk mobilizam o campo do sentir do/a aprendente e são, campos do sentir corporal que devem serem enxergados de maneira equitativa no contexto formativo e para além deste. Dessa forma, a corporeidade protagoniza tal momento dançante, escancarando, como postula Porpino (2018), as infindáveis possibilidades criativas do corpo que transborda-se pela sua corporeidade que sente, pensa, age, sempre de maneira simultânea

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”

Bakhtin (2010), nas palavras anteriores 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 esta pesquisa. 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).

A partir de Bakhtin (2010), é pertinente refletir sobre a prática docente enquanto um ato responsável e responsivo, encarando a aula como um evento irrepitível. 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.

A proposta da atividade em grupos, ensejando o trabalho colaborativo, não foi pensada de maneira desinteressada, todavia, existe uma intencionalidade docente, haja vista que durante tais atividades existiram intervenções pontuais, quando necessário, objetivando estimular a passagem da aprendizagem real para a potencial dos/as aprendentes, relação essa presente na ZDP de Vigotski (2007). Quando esse processo de mediação já estava sendo realizado por alguns do grupo, a intervenção se resumia a um feedback positivo ao grupo.

O próximo encontro retorna com mais ênfase a discussão sobre o corpo. Nesta atividade²⁷ os/as aprendentes se organizam em trios, dois destes recebiam um giz e um sem esse objeto. Nesse contexto, foi explicado que os trios deveriam se movimentar livremente pelo espaço e, ao comando do professor, o/a aprendente que se encontrava sem o giz deveria se deslocar ao solo, deitando-se no chão e ficando imóvel, enquanto os dois colegas deveriam desenhar o corpo do colega que estava imóvel com o giz, tomando como forma o próprio corpo do/da aprendente.

A seguir, após o desenho do/da aprendente, ele/ela deveria se levantar pegar um giz com um dos/as colegas e assumir a função dele/dela, para iniciar novamente a proposta, com a mudança de papéis da cada aprendente. A experiência estética foi acompanhada da música: De frente Pro Crime²⁸ - João Bosco, Roberta Sá e Trio Madeira Brasil. Segue o no refrão da canção:

*[...] Tá lá o corpo estendido no chão
Em vez de rosto uma foto de um gol
Em vez de reza uma praga de alguém
E um silêncio servindo de amém [...]*

Segue alguns registros do momento:

²⁷ Atividade inspirada em uma das cenas do espetáculo de dança Frestas, Fôlego e Pele, do Balé Cidade de Campina Grande – PB, companhia que professor pesquisador fazia parte. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=XvsHxnONsG0>: Acessado em:

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cIHbMIBm4eQ>

Imagem 15. Corpo que marca e é marcado



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Durante o processo de experimentação da proposta, como as imagens apresentam, enxergam-se uma postura de cuidado perante o corpo do outro ao desenhá-lo, se na tematização do fator de movimento peso verificou ações que poderiam machucar os/as colegas, nesta proposta, o inverso acontece. Neste momento, a alteridade mediou todo o processo de se relacionar com o outro. Essa atividade permitiu mergulhar a corporeidade dos/as aprendentes numa experiência estética com o outro. O cuidado e a delicadeza com o outro que se configuraram como gestos/signos que, em aulas anteriores, poderiam ser encaradas em forma de repulsa e/ou desconforto, devido as crenças preconceituosas e outras questões. Essas questões dão espaço para um jogo sensível e vibrante com o outro. Compreendendo que a relação estética nessa interação está guiada pela

[...]experiência da beleza, da sensibilidade, da descoberta do sentido na vida cotidiana. Compreender a experiência estética e vivê-la plenamente é, portanto, poder abrir novos caminhos para a compreensão não fragmentada da existência humana, transgredindo a visão racionalista e levando à educação uma concepção de ser humano que possa transgredir a visão dicotomizada ainda predominante. (PORPINO, 2018, p. 19).

Sempre a vida está refletida nas corporeidades dos/as aprendentes, o papel da educação é contribuir com a potencialização dos sonhos, transgredindo qualquer olhar e prática fragmentada direcionada a existência humana. A dança no âmbito educacional, pode contribuir para (re)criar e fortalecer encontros sensíveis com o outro, visto que

[...] a dança tem se manifestado como uma possibilidade de manifestar o corpóreo, o sensível, o estético; dimensões estas negligenciadas ou tidas como menos importantes no pensamento educacional do ocidente, marcado pela forte priorização do racional em detrimento da sensibilidade. O sensível foi predominantemente entendido como forma de conhecimento pouco confiável, ou mesmo como dimensão da vida a ser negada, por exprimir características como a instabilidade, a mutabilidade e a incerteza. (PORPINO, 2018, p. 15)

A autora enfatiza que esses encontros sensíveis com a dança são, muitas vezes, negligenciados, pelo motivo que esse saber é constantemente rotulado como instável, incerto, isso ocorre pelo contexto social marcado, cada vez mais, por ciências que procuram certezas a partir de métodos que se afastam do próprio ato vivido. Essa dimensão sensível entra em choque com o sistema social vigente, e é o que faz dela um elemento de transgressão valiosíssimo.

Essas questões acabam ganhando desdobramento no cotidiano escolar, uma vez que a escola, na maioria das vezes, acaba internalizado a lógica interna do contexto social vigente, em consequência desse fator

[...] A escola que temos não é o tempo-espço em que se conhece com o corpo. Nela não cabe o prazer, a dor, a paixão, a alegria, ou quaisquer outros sentimentos. Através desse distanciamento da sabedoria do corpo, a escola colocou-se à margem das experiências vividas pelos educandos e, assim, o processo de construção de conhecimentos, atualmente, reflete o abismo que foi cavado entre o que é aprendido na escola e o sentido desses saberes na vida dos educandos (BARRETO, 2005, p. 40).

Esta reflexão tenciona considerar esse corpo enquanto sujeito do conhecimento. Mais uma vez reitera-se a tônica de uma escola para/com a sensibilidade humana, no sentido que o saber sensível pode ser uma finalizada da escola e, essa finalidade pode ser acompanhada deste próprio saber. Esse processo também envolve “compreender o sentido da escola no corpo, nos sentimentos, na experiência e na vida. Se compreendermos esse sentido, será possível reconstruí-lo” (BARRETO, 2005, p. 44). Esse pensamento encaminha inúmeras reflexão para a escola e professores(as), assim como para o campo da formação docente.

Retomando a experiência didática, a paisagem sonora tematiza a violência visceral do contexto social, violência essa que, também faz parte do contexto vivido dos/as aprendentes. A

música baila de maneira íntima com a proposta apresentada, como pode-se enxergar na passagem: [...] *Tá lá o corpo estendido no chão* [...], ela não foi pensada de maneira desinteressada, o que reitera o cuidado pedagógico do/a docente para com as sonoridades tematizadas nas aulas, posto que esse elemento também tem íntima relação com a linguagem da dança.

Além disso, tanto a música quanto os desenhos dos corpos no chão dialogam com a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que essa proposta defende a potência de multiplicidades do signo nas práticas de letramentos e, essa proposta didática apresenta uma intencionalidade pedagógica que se relaciona ao signo sonoro e ao signo visual, este último se configurando como uma produção dos/as aprendentes.

Após a experimentação, foi solicitado para que os/as aprendentes apreciassem os desenhos dos corpos no chão. O ato de apreciar também não é desconexo da proposta, mas promove um momento de experiência estética de contemplar o desenho do outro, de valorar o desenho do outro, como é possível perceber na imagem a seguir os/as aprendentes atentos aos desenhos e, até mesmo, fazendo retoques nos desenhos, o que demonstra um zelo para com a proposta vivenciada.

Imagem 16. Corpo que marca e é marcado



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Em seguida os/as aprendentes se sentam no chão para uma roda de discussões sobre a experiência, quando indagados(as) sobre o que sentiram durante a proposta, foram unânimes em pontuar que: “*gostam/adoraram*”, *gostaram de que?* O professor pergunta, uma aprendente responde: “*gostei de tudo, mais não consigo explicar*”, o que também expressa a experiência estética, pois, de acordo com Porpino (2018), essa experiência também se caracteriza pela insuficiência das palavras em descrevê-la.

Diante desse contexto, outro aprendente menciona que gostou da música, nesse meio, o professor apresenta a segunda pergunta: *Qual relação vocês perceberam da música com a proposta?* Uma aprendente afirma que a letra da música fala do corpo estendido no chão e estabelece relação com a proposta de desenhar o corpo do/a colega, os/as demais aprendentes concordam com o enunciado da colega. A partir dessa resposta foi possível aprofundar o debate, destacando que a letra da música discute a violência do contexto social, esta que acaba marcando os corpos.

Nessa discussão, um dos aprendentes menciona que a violência presente no bairro, fato esse que corrobora com a compreensão que a aula de Educação Física pode “incorporar métodos de ensino de Dança que promovessem experiências em que vivenciassem aspectos da sua própria realidade, e que os permitissem transcender a ela, recriando-a e transformando-a”. (BARRETO, 2005, p. 105). Essa experiência estética do corpo marcado procura justamente enxergar fissuras nas problemáticas sociais e, a partir da relação sensível e ideológica transcender esta problemática para o campo da emancipação dos /as aprendentes.

O próximo encontro iniciou-se com uma breve revisão da aula passada, em que os/as aprendentes mencionaram que queriam experimentar mais uma vez a proposta, contudo, foi explicado a impossibilidade por conta que a aula do dia já estava planejada, os/as aprendentes se mostraram compreensíveis ao contexto, logo após, a aula é orientada para a apreciação do curto documentário intitulado de “*O Brega Funk Vai Dominar o Mundo*”²⁹ 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

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3qLr-qILt1k>; Acessando em: 13 de julho de 2020.

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.

O brega funk, assim como o funk, pelo olhar dos conservadores – sobretudo os de discursos religiosos-, considera que estas danças acabam por profanar a integridade de suas crenças, compreendendo que o próprio prazer do corpo já se configura como tal ato, 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. Tanto os meninos como as meninas cantam e dançam enfatizando os órgãos genitais e o prazer encontrado nas relações sexuais (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), cai-se 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 esquecer-lo durante as práticas pedagógicas. O preconceito com esta dança não seria uma forma de (re)viver o passado, em que, de acordo com Costa (2004, p. 95), “considerou-se a dança como profana, reforçando o dualismo entre espírito e corpo. A dança passou a corromper o sexo e a matéria. O corpo fonte de pecado. O pensamento foi enaltecido e o corpo desprezado”. Nesse contexto, os/as professores(as) de Educação Física devem transitar de maneira pedagogicamente responsável sobre essas questões e,

[...] ampliar os elementos 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.

4.2.4 IV Potencializando as Linguagens dos/as Aprendentes

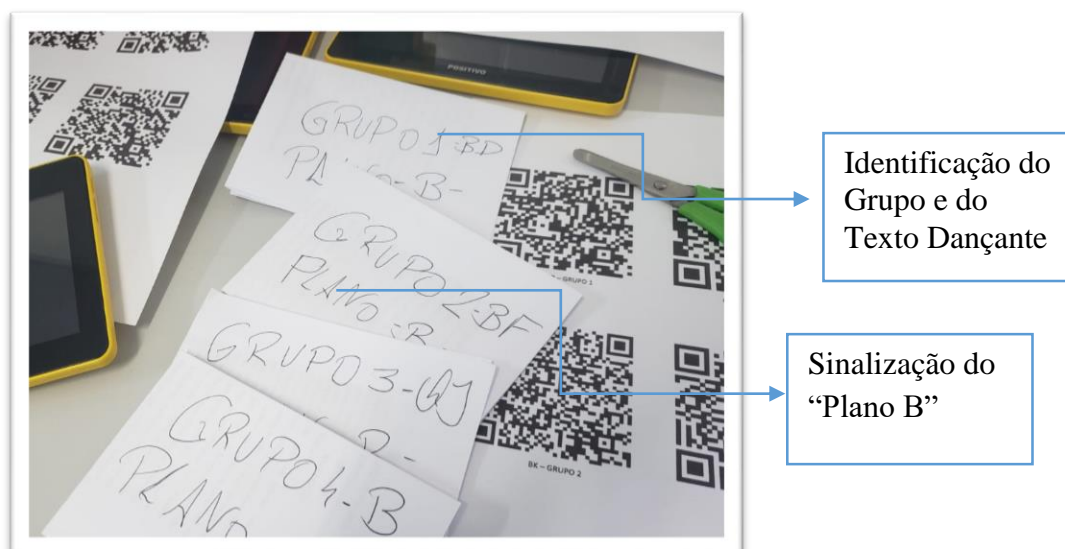
O encontro foi direcionado para uma proposta que dialoga com a tecnologia do QR Code, com foco no processo criativo dos textos dançantes balé, quadrilha junina, brega funk e breaking, em que a turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo continha dois tabletes que compõem o material didático-pedagógico da escola.

A atividade foi inspirada no esporte de orientação, mais conhecido também por corrida de orientação, este íntegra a proposta das práticas corporais de aventura. Nesse esporte, os/as participantes recebem um mapa de um determinado território – a qual a prática irá se desenvolver-, onde deverá localizar os pontos de sinalização no mapa que deverão ser percorridos. O ponto de partida apresenta uma pista para o próximo ponto e assim sucessivamente, objetivando conseguir alcançar os pontos do mapa, respeitando a sequência posta pelo mapa e a preservação da natureza (SOUSA; ARAÚJO, 2016).

Diferentemente desta proposta, a atividade foi organizada sem mapas de orientações, sendo pensada em dois momentos: o primeiro na limitação do espaço do pátio escolar e o segundo no corredor da escola. A turma foi dividida em quatro grupos que foram numerados e, cada grupo correspondia a um envelope, este continha um texto em folha de papel dentro e um QR Code grampeado no envelope. Desse modo, cada grupo só deveria acessar o QR Code referente ao seu número que estava identificado no envelope, uma vez que os repertórios dançantes foram direcionados para os grupos a partir dos interesses dos/as aprendentes, interesses esses expostos ao longo das aulas anteriores. Eles e elas só saberiam qual texto dançante seria o seu quando encontrasse e, em específico no segundo momento da atividade, é apresentado a proposta de produção de textos coreográficos.

O QR Code direcionava os/as aprendentes para um breve histórico e contextualização dos textos dançantes, a qual cada grupo deveria realizar uma leitura coletiva do material. O envelope só poderia ser aberto caso acontecesse alguma problemática na internet e/ou aplicativo de leitura do QR Code, no envelope continha o mesmo texto que o QR Code iria direcionar aos grupos. Segue uma imagem ilustrativa de alguns materiais usados.

Imagem 17. Recursos didáticos para a atividade



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Portanto, o primeiro momento objetivava dinamizar a leitura coletiva do material. O segundo momento, no corredor da escola, os grupos também deveriam encontrar um QR Code, diferentemente do primeiro momento, não existia quatro QR Code específicos para cada grupo, porém, existia apenas um código escondido, a qual um dos grupos achariam e seu conteúdo seria também direcionados para os demais grupos. Esse QR Code redimensiona para um vídeo na plataforma do *youtube*, produzido pelo professor, em que é exposto a próxima atividade, relacionada a construção de uma composição coreográfica a partir dos textos dançantes de cada grupo.

Em sala de aula, já se nota a euforia dos/as aprendentes com a atividade. Foi apresentado a proposta, organizados os grupos, distribuídos os tablets para os referidos grupos e apresentado a delimitação de espaço, frisando que cada grupo deveria achar o QR Code que correspondesse a seu grupo.

Como resultados dessa atividade pode-se citar: cooperação e conflitos no engajamento grupal; compromisso sendo gradativamente construído; texto como estratégia; textos dançantes que se entrecruzam com as experiências sensíveis dos/as aprendentes, aproximação interpessoal com o professor mediada pelo vídeo; possibilidades de fruição do corpo do texto para o texto do corpo a partir do processo criativo e, dificuldades na gestão do tempo e problemáticas relacionadas à internet.

Ao começar a proposta, observa-se, instantaneamente, a animação e engajamento dos grupos na procura dos QR Codes. Nesse engajamento, percebeu-se momentos de cooperação e conflitos, haja vista que a relação de alguns aprendentes com seus pares se dava de formas diferentes em cada grupo. A cooperação se dava no apontamento de possíveis lugares onde o QR Code poderia estar escondido e, até mesmo, na leitura compartilhada do achado. Os conflitos, por sua vez, se relacionam com a usabilidade dos tablets, mesmo sabendo que, um dos acordos seria compartilhar o aparelho com o colega, pelo motivo da limitação de quantidade destes na escola.

O interessante desses momentos eram que tanto a cooperação como os conflitos eram mediados pelo diálogo dos/as aprendentes e pela intervenção docente, esta última quando necessária, respeitando o que Marques (2010) estabelece como o princípio da não-interferência, que se trata de em momentos específicos do processo de ensino e aprendizagem. Nesses momentos o/a docente deposita a responsabilidade nos/as aprendentes para a resolução de alguma atividade/problema. Os conflitos irão surgir, uma vez que o próprio diálogo, com base

em Bakhtin (2010), não se centra apenas no consenso dos/as falantes, mas abre a possibilidades para que eles e elas defendam seus pontos de vista sobre o objeto discutido.

Ao longo do processo, constatou-se que os conflitos davam espaço, cada vez mais, para um compromisso com a proposta, sendo construída de maneira gradativa. Desse modo, o achado – texto verbal - reflete toda uma mobilização coletiva do grupo que, não poderia ser deixada de lado. Esse compromisso que foi construído vai ao encontro das reflexões de Bakhtin (2010), sobre o ato responsável, pois os/as aprendentes assumiram suas responsabilidades na proposta didática tendo uma experiência direta com o

[...]objeto, quer dizer quando de fato estou fazendo alguma coisa em relação a ele, esse objeto entra novamente em relação com alguma coisa que me coloco como tarefa, e que adquire densidade na minha relação com ele [...] o caráter de alguma coisa por se realizar, ou, mais precisamente, ele me é dado no âmbito do evento na sua unidade, dos quais são momentos inseparáveis o que é dado e o que está para se cumprir, o que é e o que deve ser, o fato e o valor. Todas estas categorias abstratas são aqui momentos de uma unidade viva, concretamente tangível, singular: o evento (BAKHTIN, 2010, p. 85).

Quando Bakhtin (2010) menciona o evento, necessariamente, conduz suas reflexões para um sujeito singular que deve agir responsabilmente com a sua assinatura, sua singularidade. E, os/as aprendentes agiram sem alibi perante a proposta. Esse fator, possibilitou ser uma estratégia para a leitura do texto, visto que, comumente, os textos verbais chegam até eles e elas de maneira direta e, muitas das vezes, até imposta, sem dialogar com o cotidiano vivido do/a aprendente. Entretanto, essa proposta fez com que eles e elas fossem ao encontro dos textos, considerando seus interesses enquanto sujeitos dotados de suas historicidades vividas. Como a imagem abaixo demonstra.

Imagem 18. O texto em diferentes suportes



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

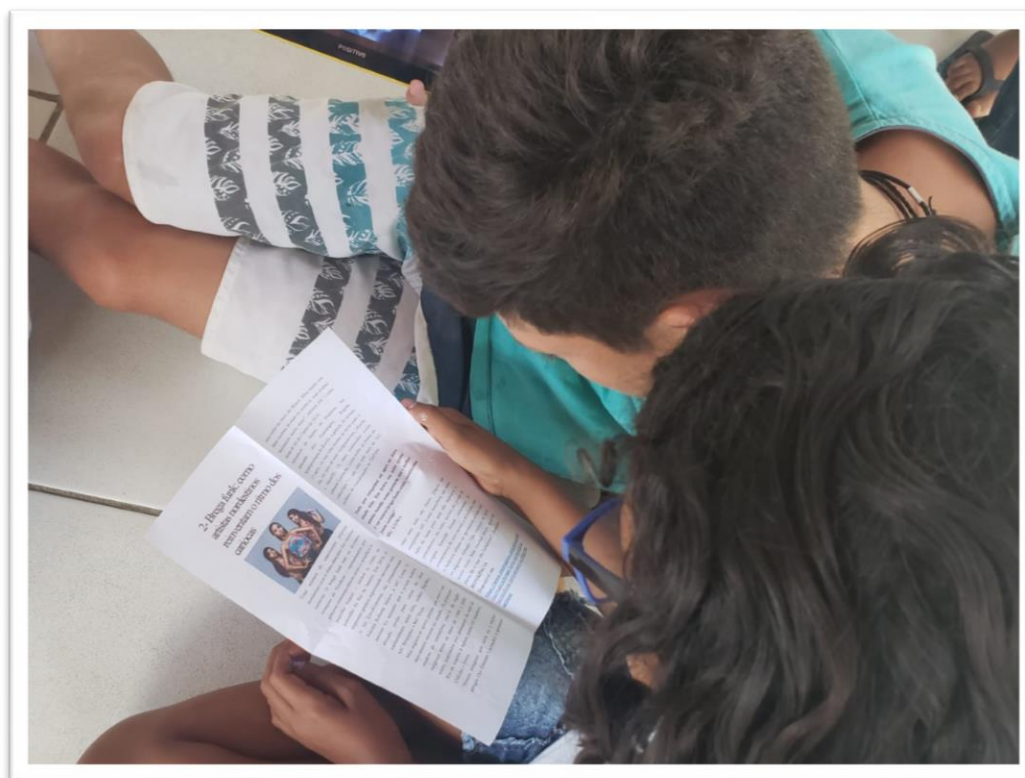
Nesse contexto, a pesquisa de Vieira, Dos Santos Freire e Rodrigues (2015), buscou analisar o texto escrito como recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. A pesquisa expõe que, existe uma resistência dos/as estudantes a respeito da proposta de leitura, também apresenta que os/as docentes colaboradores se “preocupam com a contribuição da Educação Física para a construção do leitor, sem deixar de lado os conhecimentos específicos da área”. (VIEIRA; DOS SANTOS FREIRE; RODRIGUES, 2015, p. 941).

A proposta com o QR Code possibilitou superar essa resistência, mesmo não sendo o objetivo principal da proposta, e sobre as contribuições da Educação Física para a formação do leitor, essa perspectiva ganha apoio nos estudos de Bortoni, Machado e Castanheira (2018), que defendem a tônica que todo/toda professor(a) deve ser uma agente letrador. Outro fator, diz respeito à Educação Física não perder o horizonte de sua especificidade, isto é, o corpo em movimento gerido por intencionalidades. Essa proposta esteve presente e, foi o objetivo principal da atividade, representada, em última instância, nos processos criativos de cada texto dançante.

Além disso, outra estratégia utilizada, foi que os textos (escritos e os dançantes) se entrecruzaram com os interesses dos/as aprendentes, a partir dos registros no diário de campo

das aulas anteriores. Portanto, percebeu-se que esse processo foi relevante para que eles e elas se aproximassem de maneira comprometida com a proposta. Um dos momentos que mais representa esse encontro dos corpos com os textos escritos, foi quando uma aprendiz ficou impressionada ao notar que o texto escrito tematiza o Brega Funk. Segue a imagem:

Imagem 19. Quando o texto encontra os corpos dançantes



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

A imagem apresenta uma aprendiz que, com auxílio do colega, estavam fazendo a leitura para seu grupo, a euforia de ler o texto foi tamanha que a aprendiz imediatamente sentou no chão onde estava localizada, mesmo considerando que no pátio tinha bancos. Essa pulsão de euforia diz respeito à compreensão que esse material semiótico faz parte do contexto sensível da aprendiz e de seus colegas de grupo. A reação de surpresa, que acompanhou a euforia, pode ser derivada do entendimento do senso comum que, esse texto dançante poderia ser visto como “inadequado” ao contexto escolar.

Além disso, essa proposta didática se aproxima da pedagogia dos multiletramentos, o que reitera o caráter dialógico desse estudo, pois o fio condutor da proposta envolveu tanto uma organização numa perspectiva colaborativa e dialógica com a tecnologia QR Code como envolveu também (con)textos, pois o textos verbais eram contextualizados ao cotidiano dos/as

aprendentes. A proposta é descentralizar duas questões, a primeira é a compreensão das tecnologias com foco no instrumento/ferramenta, pois o QR Code direcionada para o texto que poderia ler lido com o tablet enquanto suporte, mas se essa proposta apresentasse problema – que apresentou – teria outra possibilidade, o texto em papel como suporte. Em outras palavras, os suportes são importantes, pois congregam diferentes experiências de recepção, mas o conteúdo do artefato semiótico e o contexto do qual esse e os/as aprendentes estão situados são bem mais relevantes ao âmbito educacional.

A segunda descentralização é sobre a figura do professor, sobre essa questão a proposta instiga o trabalho colaborativo dos grupos no processo da atividade. Para Masetto (2013), essa estratégia é de grande relevância, quando se menciona o contato com as tecnologias, pois segundo o autor:

Ver o professor como parceiro idôneo de aprendizagem é mais fácil, porque esse padrão está mais próximo do tradicional, mas ver seus colegas como colaboradores para seu crescimento significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem. Essas interações (aluno-professor-alunos) conferem um pleno sentido à corresponsabilidade no processo de aprendizagem. (MASETTO, 2013, p. 150).

No segundo momento da proposta, existia apenas um código escondido, este direciona os/as aprendentes para um vídeo na plataforma do *Youtube*, a qual o professor no vídeo explica os encaminhamentos para a próxima atividade que, se relaciona ao processo criativo dos textos dançantes que eles e elas tinham lidos. O material escrito dos textos dançantes seriam os estimuladores para o processo de composição coreográfica, podendo usar o tablet como recurso de pesquisa para as paisagens sonoras e vídeos como suporte para a criação.

O interessante nesse momento foi a surpresa e empolgação dos/as aprendentes ao perceberem que o vídeo tinha o professor como apresentador. Nesse meio, um dos aprendentes mencionou: “*é o professor!*”, enquanto outro indagou: “*qual é o nome do seu canal para me inscrever?*”. Esse momento, permitiu uma dupla reflexão, de um lado, provocou reflexão sobre a relação aprendente-professor, pois naquele momento o professor estava “lá” – vídeo apreciado- e “aqui” – no espaço do corredor junto com os/as aprendentes-, representando uma relação simbiótica de tempo e espaço, reflexão que acompanha os estudos de Pereira (2014). E do outro lado, apresenta o engajamento de um dos aprendentes com a plataforma de vídeo, configurando-se como espaço que faz parte de suas práticas de letramentos. Ao refletir sobre essa recepção dos/as aprendentes a proposta, é importante considerar que o processo educativo

[...] tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A Educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói a partir de constantes desafios, de atividades significativas, que exercitem a curiosidade, a imaginação e a criatividade (MORAN, 2007, p. 168).

Esse pensamento reitera a dimensão dialógica dessa proposta pedagógica, em que os/as aprendentes são gradativamente postos em um emaranhado de sensações que implicam em ações responsáveis, estimulando as corporeidades dotadas de potência nas múltiplas linguagens.

O próximo momento foi direcionado para o processo criativo dos textos dançantes, a qual seria necessária retomada aos textos escritos e outros recursos de pesquisa para o processo, implicando na fruição do corpo do texto para os textos dos corpos dos/as aprendentes. Nessa interação, os textos escritos, em consonância com Lobos e Navas (2003), configuram-se como gatilhos que podem estimular o processo de composição coreográfica, outros materiais semióticos podem atuar dessa forma, como: imagens, vídeos, sonoridades etc.

Nesse processo de interação, era possível perceber uma existência mútua de colaboração e conflito, sempre mediada pelo diálogo. Para Costa (2004), a composição coreográfica também apresenta uma dimensão coletiva e dialógica, esta primeira dimensão se dá pelo contexto dos sujeitos envolvidos no processo criativo, uma vez que é no entrelaçamento de diferentes e singulares sujeitos que o texto é escrito. A dimensão dialógica, é devida às intencionalidades que se entrecruzam na composição coreográfica que, muitas vezes, “com técnicas de movimentos também diferentes, plurais, que são da criação da composição coreográfica”. (COSTA, 2004, p. 11). Ainda que tal autora aproxime seu estudo ao campo artístico, acredita-se na proficuidade de pensar essas relações na escola, sempre enxergando a especificidade desse ambiente formativo.

O próximo encontro voltou-se para continuação das composições coreográficas e para o processo de produção dos memes relacionados às experiências das aulas de dança. O encontro pautou-se na organização de quatro grupos de trabalhos, em que dois grupos ficaram no processo de composição coreográfica no pátio da escola e os outros grupos nas produções dos memes na sala dos professores(as)³⁰, depois de um determinado tempo os grupos de trabalhos mudavam de atividades. O professor ficava transitando pelos espaços objetivando mediar o processo de produção, compreendendo que a confiança nos/as aprendentes faz parte do processo de mediação pedagógica, como defende Masetto (2013), ele pontua que:

³⁰ A escolha da sala dos/as professores(as) se deu pela proximidade ao roteador do wifi, uma vez que a produção dos memes seriam de maneira online.

Faz parte da mediação pedagógica confiar no aluno; acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem conosco; assumir que o aluno, apesar de sua idade, é capaz de retribuir atitudes adultas de respeito, de diálogo, de responsabilidade, de arcar com as consequências de seus atos, de profissionalismo quando tratado como tal; desenvolver habilidades para trabalhar com tecnologias que em geral não dominamos, para que nossos encontros com os alunos sejam mais interessantes e motivadores - todos esses comportamentos exigem, certamente, uma grande mudança de mentalidade, de valores e de atitude de nossa parte. (MASETTO, 2013. p. 152)

Essa confiança se manifestou na dinâmica de como a atividade foi organizada, compreendendo que os/as aprendentes, mesmo considerando suas idades, eles e elas podem cumprir responsabilidades e exercer o seu protagonismo.

O momento da composição coreográfica diz respeito à sistematização e maior organização do texto coreográfico, como apresentam Lobos e Navas (2003), necessitando encarar esses momentos não como estanques, mas que dialogam entre si. O que envolve também compreender que

[...] a composição coreográfica está além de uma sequência linear de frases de movimento, pois se revela como um processo cumulativo do corpo que não basta unir movimentos codificados ou não, mas significa dizer que a composição coreográfica é um texto inscrito e trabalhado no e pelo corpo que se elabora em sua experiência vivida, considerando a técnica, linguagem, intencionalidade, subjetividade, intersubjetividade, pensamento, sensibilidade, teatralidade. (COSTA, 2004, p. 13).

Portanto, o corpo é protagonista no processo de composição coreográfica por ser espaço cênico e autor da construção deste texto. Todavia, para o corpo se revelar como protagonista exige a necessidade da mediação docente, pois os/as aprendentes no processo de construção do texto, foi possível verificar que, em um dado momento do processo, eles e elas não conseguiam transpor algumas problemáticas, como por exemplo: em um dado momento que os aprendentes do grupo do breaking queriam estabelecer uma movimentação em uníssono, mas, alguns aprendentes não estavam acompanhando a contagem estabelecida. Nesse espaço, o professor propôs uma possibilidade de contagem que melhoraria a possibilidade de todos acompanharem o movimento. Isso exige considerar, como apresenta Costa (2004, p. 66), “a composição coreográfica como um texto aberto e dialógico, em construção, escrito pelo corpo e no corpo, a linguagem que se revela também possui esse perfil aberto, dialógico, em construção, na relação entre significante e significado”.

Esse processo de mediação também vai ao encontro das contribuições de Vygotsky (2007), principalmente no tocante a ZDP, pois a condição humana real dos/as aprendentes, diz

respeito às linguagens que eles e elas são capazes de protagonizar no tempo presente de maneira mais independente. E, a condição humana potencial, representa a multiplicidade de linguagens que eles e elas incorporaram quando age colaborativamente com o professor e/ou com os pares mais experientes.

Os/as aprendentes incorporaram a proposta encaminhada pelo professor e, com algumas releituras do texto coreográfico, foi possível notar êxito nas composições dos aprendentes frente a dificuldade posta. É notável reiterar que o potencial de linguagens que o aprendente consegue produzir hoje de maneira colaborativa, em um futuro próximo, o realizará de maneira mais autônoma. Portanto, a ZDP continua sendo o alvo da mediação do/da docente ou do outro sujeito mais experiente. E, nessa interação, foi perceptível que no grupo dos aprendentes existiam alguns colegas mais experientes que outros com relação ao texto dançante, mesmo assim, eles ainda não tinham conseguido alcançar o êxito e superar o problema. Diante dessa situação, entrou em jogo de interação a mediação docente, contribuindo para que os aprendentes enxergassem e refletissem sobre os impeditores da construção do texto em uníssono. Isso aponta para a especificidade da mediação docente, que parte de uma intencionalidade pedagógica construída no processo formativo e de autoformação.

Os aprendentes após sistematizar e organizar o texto coreográfico começaram a fazer releituras do texto produzido, compreendendo esse momento como processo de experimentação significativa, como pontua Costa (2004), considerando que

[...] A experimentação significativa permite a construção do movimento, que o gesto técnico ganhe intenção, pulsação e sentido, e ao mesmo tempo, contribui para que o corpo não faça esforço desnecessário. É nessa experimentação que o corpo vai descobrindo o que é capaz de realizar consigo e com outros, propiciando e registrando outras formas de movimento. A experimentação significativa se diferencia da repetição porque ela não é perdida, pelo contrário, ela constrói, registra a historicidade do corpo a partir do movimento vivido. (COSTA, 2004, p. 44).

É importante lembrar que o estudo de Costa (2004) está no âmbito performático da dança. O que exige releituras quando se pretende relacioná-las à escola, pois o contexto vivido dos/as aprendentes é o termômetro para valorar se a repetição do movimento é significativa para eles e elas, ou procura apenas contemplar a finalização de um produto que será apresentado em datas comemorativas. Esta experimentação significativa que Costa (2004) menciona, está, como defende esta pesquisa, intimamente incrustado na intencionalidade docente.

Nesse ínterim, foi agradável perceber as relações com o outro que estavam sendo fortalecidas a partir do processo de composição coreográfica, como foi possível notar na imagem a seguir.

Imagem 20. Dançar com o outro sem espaço para o preconceito



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Na imagem os aprendentes estão dançando a quadrilha junina, realizando uma movimentação característica: “*a grande roda*”. No registro, o preconceito cede espaço para as relações alteritárias, os aprendentes do mesmo gênero dançando juntos e, em momentos específicos, dão as mãos para realizar a grande roda. Isso dificilmente aconteceria nas aulas iniciais sem nenhuma atribuição de valor preconceituoso. A imagem não consegue registrar alguns aprendentes apreciando eles dançando, valorizando e admirando as produções dos textos dançantes de seus colegas. Portanto, os aprendentes transpõem as vozes preconceituosas com o outro, considerando que “dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de coisa de mulher, efeminação, ‘homossexualismo” (MARQUES, 2012, p. 42).

O trato pedagógico pela a via da linguagem favoreceu o ato encontrar as fissuras nas crenças dos/as aprendentes e no significado social que está incrustados no conteúdo dança, às crenças e significado social procura, muitas vezes, tornar a dança em uma perspectiva

unívoca/unilateral; o trabalho pedagógico a partir da linguagem e a própria compreensão da dança enquanto linguagem contribui para um olhar mais a lupa sobre as possibilidades sógnicas que podem desestabilizar, fragilizar, romper, transgredir crenças e discursos sociais que podem atuar como impedidores do encontro sensível e ideológico do sujeito para com as práticas corporais, em específico aqui, ao âmbito da dança. As multiplicidades sógnicas permitem alargar as possibilidades de afetações, pois os sujeitos são múltiplos e singulares, quanto mais diversidades de linguagens forem oferecidas enquanto práticas educativas a partir de objetivos educacionais claros e, com um olhar investigativo sobre os contextos, implicará, sem sombra de dúvidas, na formação de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e alteritários, desde que os objetivos caminhem nessa direção.

Retomando a imagem dos aprendentes na “*na grande roda*”, a necessitância do outro é enfática, nota-se um encontro sensível mediado pela corporeidade dançante. Essa necessitância ainda se escancara quando os aprendentes do grupo da quadrilha junina e do balé perguntam se poderiam se unir em um mesmo grupo, proposta que foi aceita pelo professor. O que evidencia, segundo Costa (2004, p. 9), que “o corpo em sua existência com o outro que desvela o texto coreográfico como sendo coletivo e dialógico, em construção”. Os/as aprendentes mostraram-se autores no processo criativo da dança, que pode “ser atribuída a sua ação de imaginar, observar, experimentar e dar uma intenção, pulsação ao movimento, incorporando-as a cada realização, baseando-se também na imitação de movimentos já vividos, e constituindo-as como saberes do corpo”. (COSTA, 2004, p. 50).

Com relação às produções dos memes, os/as aprendentes foram divididos(as) em duplas, 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 textuais 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 partir da análise dialógica das produções, foi possível organizá-las em contextos específicos, sendo eles: a) apreciando o/a colega ao dançar; b) barreiras impedoras do ato de dançar; c) os estereótipos da masculinidade e do aluno-problema d) questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem das aulas; e) empoderamento da dança e; f) ampliando o entendimento sobre dança.

Portanto, as produções não passaram por qualquer tipo de higienização, configurando-se como um aspecto ético do pesquisador para com seu objeto de estudo. Nelas, notam-se fortes marcas da oralidade que não interferem na leitura/interpretação das produções.

Os três memes a seguir apresentam a questão da apreciação do colega que dança.

Meme 4. Produção 1



Meme 5. Produção 2



Meme 6. Produção 3



Fonte: Arquivos do Pesquisador, Produção dos e das Aprendentes (2019).

Essas produções expõem alguns dos elementos da arquitetura de Bakhtin (2010), a partir da ação apreciativa, pois enxerga-se a relação eu-para-o-outro, eu-para-mim e do outro-para-mim. A produção 1 abre espaço para discutir que, algumas vezes, os discursos internos dos/as aprendentes para com o outro podem não ser exteriorizados, porém, essa produção externaliza uma valoração positiva à dança do outro a partir da adjetivação empregada. Esse meme toca em um assunto caro aos estudos dialógicos da linguagem, proposto por Bakhtin e seu Círculo, que é a consciência com discurso interior, que significa compreender que “a palavra pode servir como um signo de uso interior, por assim dizer; ela pode realizar-se como signo sem ser plenamente expressa no exterior”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 100).

As produções 2 e 3 também apresenta a relação alteritária na ação de apreciar o outro dançando, o primeiro por ser tematizado comicamente por um esqueleto, deixa inferir a relação temporal no ato de observar o colega dançando, pois, subitem que o sujeito a partir da relação

temporal se decompõe organicamente até virar o esqueleto e, nesse período de tempo, ele optou em continuar apreciando o outro, fator esse que reitera a necessidade de proposta didática de apreciação nas aulas de dança na Educação Física. O terceiro meme desse contexto, é o que mais apresenta marcas da oralidade, é interessante perceber que o meme atinge seu objetivo comunicativo. Nesse material semiótico, a relação textual pode encaminhar algumas possibilidades de leitura, quando o texto expõe: “*teia curdado*”, pode apreender uma preocupação do autor do meme para com algum sujeito dançante, contudo, quanto observa-se a relação imagem-texto, uma possibilidade de leitura é possível, que o personagem do meme atribuir um outro valor ao “*teia curdado*”, pela expressão de seu olhar desconfiado, que também pode se relacionar a experiência do aprendente no contexto comunitário.

Dando prosseguimento, os dois próximos memes apresentam a discussão de uma barreira que impede que corpos dancem.

Meme 7. Produção 4



Meme 8. Produção 5



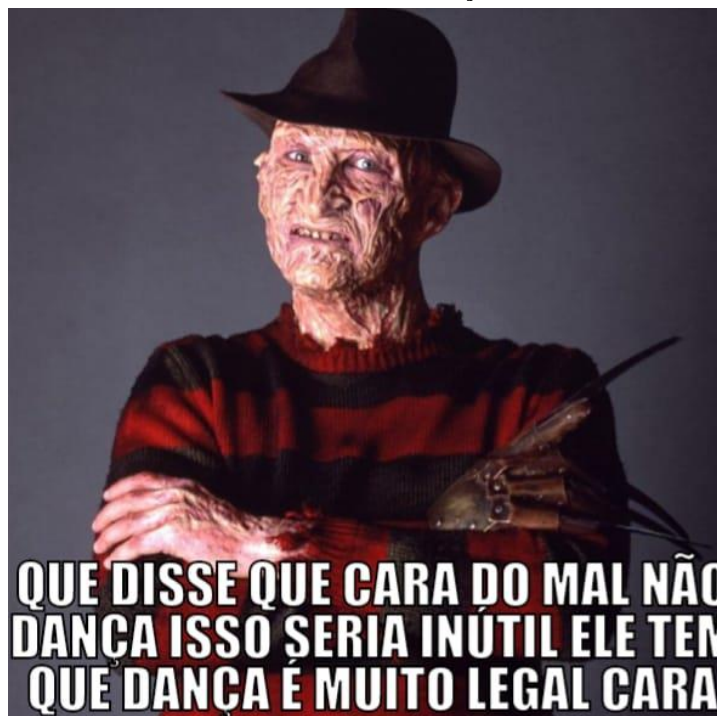
Fonte: Arquivos do Pesquisador, Produção dos e das Aprendentes (2019).

O interessante dessas produções são que as primeiras frases: “*Vem dança com migo galeira*” e; “*venha dança com migo*”, remetem aos lugares de fala/produção dos/as aprendentes, em que eles e elas já se encontram em contato com a dança, uma vez que, percorreram durante as aulas anteriores, por diferentes (con)textos dançantes que permitiram superar barreiras que os impedia de dançar.

E a segunda frase de ambos, expõem, de forma diferente, um discurso do eu-para-o-outro, o primeiro apresenta: “*não lige para o que os outro dis vem dança aqui*”, esse enunciado, nitidamente, foi endereçado para a relação de atribuições de valores do outro para o corpo que dança, sabendo-se que, na maioria das vezes, esse juízo de valor é arraigado de preconceito. Temática essa que o outro meme explora com êxito, quando expressa: “*pare de cer precomseituoso*”, acaba por reiterar a necessidade de frear práticas preconceituosas no contexto escolar e, sobretudo, na sociedade.

A próxima produção traz nas suas entrelinhas respingos de uma sociedade heteronormativa.

Meme 9. Produção 6



Fonte: Arquivos do Pesquisador, Produção dos e das Aprendentes (2019).

Ao contextualizar esse meme, o aprendente que o produziu era comumente rotulado de aluno-problema /indisciplinado – o mesmo que aparece na imagem 11 sobre o muro que dar acesso ao corredor da escola -, ele mobiliza uma certa “popularidade” para com seus/suas colegas e, sua atitude, muitas vezes, a partir da violência, se aproximava muito de um perfil que sociedade predispõe para o gênero masculino. Esse aprendente, aos poucos, foi participando das propostas das aulas com um grande teor de comprometimento, seu percurso durante esta pesquisa, se aproxima metaforicamente com a história de Billy Elliot (2000) - obra cinematográfica apreciada -, Billy assim como o aprendente tinham uma pulsão corpórea singular ao dançar, no início do filme e das aulas tanto Billy quanto o aprendente tinham conceitos preconceitos com relação a dança, como sendo: “coisa de menina” que, a partir dos encontros sensíveis com a dança, ambos puderam ao bailar transgredir as forças sociais que os imobilizam perante o desejo de dançar.

Ao discutir sobre essa produção, verifica-se algumas singularidades, como por exemplo, o enunciado: *“Que disse que cara mal não dança isso seria inútil ele tem que dança é muito*

legal cara”, apresenta uma tentativa de justificar o ato de dançar, que pode ser compreendida como uma justificativa que está direcionada para uma sociedade heteronormativa. Esse discurso social molda e oprime corpos, privando-os de serem livres, essa discussão deve encontrar espaços tanto no planejamento docente como ao âmbito escolar como um todo, para que os corpos justifiquem suas danças dançando, em que o mover-se e o sentir-se seja a justificativa necessária para que a dança aconteça.

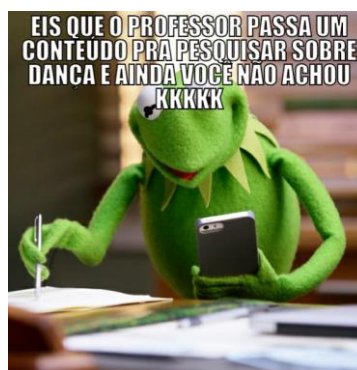
Além disso, essa produção também refrata os estereótipos que são direcionados ao aprendente, é perceptível um teor de representatividade da produção para com a vida do aprendente. Considera-se essa questão como um dado alarmante, pois quando o texto apresenta: “*Que disse que cara mal não dança [...]*”, ao fazer uma leitura apartada do contexto do aprendente remete-se unicamente a imagem do Freddy Krueger³¹, contudo, será destacado duas reflexões. De um lado, o uso de personagem de terror que representa, por aproximação, o ideário do que seja masculino para o aprendente, objetiva ser uma réplica a possíveis enunciados que, poderiam ser direcionados ao mesmo da tentativa de questionar sua masculinidade, haja vista que este aprendente demonstrou durante as aulas um saber corporal bastante singular – que ganha palco em sua apresentação no festival – e comprometimento com as propostas didáticas. De outro lado, essa produção também aponta para a discussão que os estereótipos projetados para o aprendentes – aluno problema - foram tão fortes e incisivos, ao ponto que, ele se identifica com um personagem de filme de terror – “*cara do mal*”-, nesta mesma lógica “um corpo não é apenas um corpo [...] é também o que se diz dele” (GOELLNER, 2003, p. 29).

As duas produções a seguir estão relacionadas tanto ao feedback da aprendizagem como às situações das propostas pedagógicas das aulas.

Meme 11. Produção 7



Meme 10. Produção 8



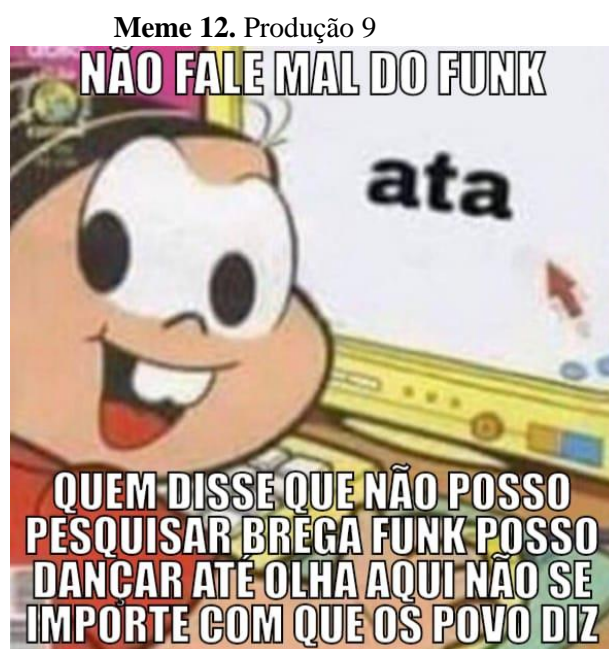
³¹ É um personagem de filme de terror, fruto da perversidade da sociedade, onde adquire o poder de controlar os sonhos das pessoas e mata elas enquanto dormem. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Freddy_Krueger; acessado em 16 de mar. de 2020.

Fonte: Arquivos do Pesquisador, Produção dos e das Aparentes (2019).

A produção 7 reitera discussões dos encontros iniciais, em específico, ao conteúdo relacionado a historicidade da dança, representado na história da bailarina Marietta Baderna, considerando que ela transgrediu algumas barreiras do seu tempo a partir de sua dança. O meme vai de encontro ao que o senso comum conhece sobre a etimologia da palavra Baderna, se propondo a sintetizar de maneira coesa a compreensão da palavra em seu contexto, instigando também a curiosidade sobre saber mais a respeito da bailarina.

A produção 8, por sua vez, discorre sobre alguns dos momentos das aulas, em que os/as aprendentes eram instigados(as) a pesquisar sobre dança em contexto extraescolar, esse encaminhamento pedagógico tem característica marcante no meme, em uma dimensão que explora a comicidade. Além disso, o meme se configura como uma pista que expõe a superação de métodos tradicionais no ensino da dança, pois a pesquisa orientada, fora do contexto espaço-temporal da sala de aula, também pode ser uma via de ampliação do cabedal de possibilidades didáticas com este conteúdo. Nessa proposta, o ato de estimular a pesquisa é uma estratégia de ensino e aprendizagem na dança.

A próxima produção intensifica o meme enquanto crítica social.



Fonte: Arquivos do Pesquisador, Produção dos e das Aparentes (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 cultural 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 dialeticidade e 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 do corpo dançante, que ao dançar luta pela humanização do homem e acompanha a melodia da justiça social, nunca ajoelhando-se perante o preconceito.

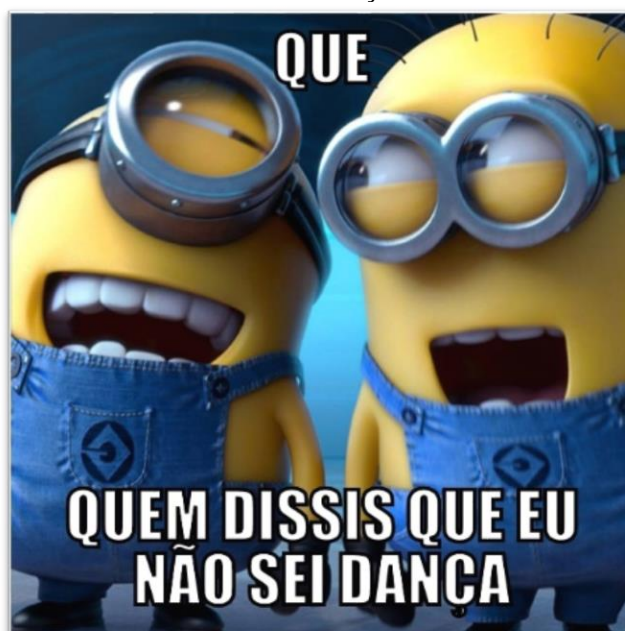
Essa discussão sobre a potência do corpo encontra terreno fértil quando o meme expressa: “*Quem disse que não posso pesquisar brega funk posso dançar até olha aqui não se importe com que os povo diz*”. Esse meme, assim como os outros, apresenta um posicionamento sobre a dança, mas não um posicionamento qualquer, pois os/as aprendentes que as produziram apresentam 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 as produções dessa pesquisa. Além disso, a produção 9, em específico, direciona uma singularidade enquanto empoderamento, pois quando o referido meme manifesta: “*Quem disse que não posso pesquisar brega funk **posso dançar até** [...]*”, a parte no enunciado em negrito vislumbra, 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. Esse pensamento ganha eco em uma epígrafe desta pesquisa.

O próximo meme apresenta a apropriação de uma proficiência na dança.

Meme 13. Produção 10



Fonte: Arquivos do Pesquisador, Produção dos e das Aprendentes (2019).

Essa produção, assim como todas as outras, expõe que essa intervenção pedagógica não perdeu de horizonte a especificidade da Educação Física, pois a proposta pedagógica garantiu (con)textos dançantes significativos, sendo possível ampliar o que eles e elas compreendiam a respeito deste conteúdo, porque, muitas vezes, a dança não está presente enquanto proposta pedagógica da escola pelo fato da

[...] a ignorância daquilo que pode ser considerado dança, a falta de visão de que a dança não é necessariamente algo academizado, a falta de experiência das pessoas no que diz respeito à dança, uma concepção restrita de educação e, também, a dificuldade

de lidar com o corpo durante tantos séculos condenado ao profano e ao pecado. (MARQUES, 1990, p.14)

Essas problemáticas ainda estão presentes na contemporaneidade. E, essa proposta se coloca contra essas forças que cerceiam as possibilidades de entrelaçamentos de corpos para com as mais diversas danças.

Portanto, essa proposta de produção de meme avança de maneira considerável nas discussões a respeito da avaliação nas aulas de Educação Física, mesmo considerando a produção dos textos dançantes como elementos avaliativos, essas produções alargam as possibilidades pelo motivo que são contextualizadas em dois sentidos. O primeiro diz respeito que as produções dialogam com os encontros sensíveis e ideológicos de cada aprendente para com a dança. O segundo se relaciona a questão que esse gênero já fazia parte do cotidiano das práticas de letramentos deles/delas, o que vai ao encontro de que “quando se compreende as diversas maneiras que diferentes pessoas fazem uso de suas literacias, é possível melhor entender o processo educativo e de construção do conhecimento como um todo” (ROSA, 2016, p. 34).

Os dois próximos encontros tinham como objetivo a organização e realização do I festival³² de dança da escola, foi feito um acordo com a professora da turma e com a gestão para essas duas aulas serem seguidas, haja vista que as aulas eram em dois dias da semana. Portanto, o primeiro encontro contou com a apreciação de um vídeo – produzido pelo professor que apresentava uma síntese dos registros realizados durante as aulas de dança. O vídeo³³ se iniciava com um recorte de um documentário que expressa um relato de um garoto que menciona: “[...] eu não acho que tem coisa pra menino ou pra menina, as pessoas tem que ser livres”, ele ainda pontua que se sente mais forte e corajoso desde que começou a dançar balé. Em seguida desse trecho do documentário, vem os registros em ordem cronológica das aulas, acompanhadas de paisagens sonoras já experimentadas.

Este momento também se encontra respaldado no projeto político pedagógico da escola, quando pontua a possibilidade de confraternização de propostas didáticas, mesmo sabendo que, na maioria das vezes, esses momentos não são potencializados enquanto objetivos educacionais. Contudo, a proposta deste festival caminha-se em sentido oposto a esse quesito,

³² O Festival em sua organização também se inspirou em experiências vivenciadas pelo pesquisador no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2019, principalmente na proposta da Sala de Imagens, onde o espaço foi destinado para dá visibilidade de imagens e vídeos que tematizam: “o que pode o corpo no contexto atual?”, tema este que foi a mola mestre do evento.

³³ Documentário Repense o Elogio. Recorte de 28 minutos e 15 segundos até 29 minutos e 29 segundos. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=oxxIME6RDvc>; Acessado em 14 de julho de 2020.

fator esse que instiga a discussão da necessidade de um olhar mais esmiuçado sobre os eventos escolares e implicações em reformulações dos projetos políticos pedagógicos, tendo em vista que se acredita que os/as docentes junto com os/as aprendentes têm autonomia pedagógica para repensar esses momentos,

[...] a autonomia dos educadores e dos educandos pode estimular os movimentos realizados entre o sentir, o pensar e o agir dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Desta forma, é possível imaginar uma visão de educação em que educandos e educadores tenham “voz e vez”. E, exercitando o diálogo, os conhecimentos podem ser construídos democraticamente para que os sujeitos desta construção se tornem cidadãos críticos, sensíveis e conscientes de sua ação na sociedade (BARRETO, 2005, p. 37)

O I Festival de Dança da Escola surgiu justamente dessa necessidade de evidenciar a unicidade do sentir, pensar e o agir responsável. Apontando para “voz” e “vez”, ou seja, espaço de múltiplas linguagens que, na maior parte do tempo, a escola não conseguiu compreender e, muito menos, tratá-la pedagogicamente, uma vez que existe um silenciamento de algumas possibilidades de linguagens em detrimento de outras no contexto escolar, como já bem sinalizado na pesquisa de Pereira (2014).

Esse festival, reivindica a possibilidade de uma escola mais democrática, em que os/as aprendentes compartilhem os saberes construídos a partir dos encontros sensíveis com as aulas de dança, estabelecendo laços que a organização escolar não proporciona. Este evento, também se alicerça no que Barreto (2005, p. 44) chama de escola palco, que se distancia dos “palcos italianos que propõem uma hierarquia espacial e temporal, marcando o lugar do artista e o do espectador, ou o do educador e o do educando”, mas se direciona para a “interação entre eles [aprendentes/docentes] e que o palco e a plateia sejam espaços livres ocupados conforme a necessidade pessoal, a necessidade do grupo e o momento do processo pedagógico”. (BARRETO, 2005, p. 44)

Durante a apreciação do vídeo, um dos aprendentes discretamente ficou com os olhos marejados, o aprendente estava nitidamente sensível à apreciação. Essa situação reitera os desencadeamentos sensíveis das aulas e a importância da apreciação como experiência estética ao encontro da alteridade, na mesma medida que, evidencia a potência da linguagem audiovisual na escola, mesmo considerando que esta, muitas vezes, não é explorada pormenorizadamente enquanto elemento educativo.

O aprendente ao apreciar o vídeo garimpa em suas memórias a experiência sensível provocada pelas aulas, percebe-se ao observá-lo um turbilhão de sentimentos, pois era o último encontro da aula de dança e do ano letivo, e ele estava em um momento de passagem de nível

de ensino, mas uma “[...] passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade”, é uma “passagem sem rito. Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia”. (DIAS-DA, 1997, p. 126). Essa questão não encontra espaço na perspectiva cartesiana de se pensar a gestão escolar, passa despercebida, não existe uma mobilização sensível para se dialogar sobre essa passagem com as turmas que estão nestas situações, o que instiga a reflexão de como (re)pensar o sensível no processo de gestão escolar como elemento indispensável para atingir uma formação de qualidade.

Segue um registro do momento apreciativo.

Imagem 21. Apreciação dos momentos anteriores da aula



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Sobre esse contexto, Barreto (2005, p. 126) também menciona que a falta de uma educação mais sensível é devido a “tradição cientificista, que mantém até os dias de hoje a dança, as emoções e os sentimentos, do lado de fora das escolas e da formação das pessoas, vem sendo questionada e combatida por inúmeros educadores”. Isso também reverbera nas palavras de Porpino (2018), no tocante que “em meio a tantas experiências imbuídas do forte ranço racionalista, a experiência estética do dançar permite-nos o direito de sermos sensíveis mesmo em uma cultura que prioritariamente elege a razão como mais importante que a sensibilidade”.

Afinal, quando a dança acontece também se firma um acordo entre quem dança e quem vê: quem dança mostra acreditar no que experiência sobre o palco e quem vê sente aquilo como se fosse "real" e muitas vezes se emociona, chora ou sorri com quem está encenando. Assim, posso dizer que dançar é também poetizar (BARRETO, 2005, p. 80).

O interessante da apreciação do vídeo é que, esse acordo do qual Barreto (2005) menciona, é gerida pela auto apreciação dos/as aprendente e provocou algumas das reações que a autora apresentou, pois os sorrisos também se fizeram presentes, expressando um alegria contagiante. A alegria apresentada pode e deve compor o cotidiano das práticas educativas da escola, pois, Freire (1993, p. 2) ressalta que “a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...] Lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo”.

Após a apreciação, os/as aprendentes foram organizados em trios ou em grupos de quatro aprendentes e, a partir dos seus interesses receberam as seguintes atribuições: a) organização do mural das fotos das aulas e das produções dos memes; b) produção de legendas para os registros fotográficas das aulas; c) Produções dos cartazes dos dois murais e recortes de QR Code que direciona para registros das aulas; d); Organização/ornamentação da Sala para a realização do festival e; e) Monitores que irão apresentar as produções e os vídeos síntese das aulas. Esse momento também é importante para que os/as aprendentes tenham um maior contato e apreciação das próprias produções e dos/as seus/suas colegas.

Imagem 22. Sobre os grupos de trabalhos



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Nesse processo de organização os/as aprendentes apresentaram-se engajados(as) com a proposta do Festival, pois o evento dependia do empenho colaborativo de toda a turma. Essa perspectiva de organização contribui para a reflexão sobre o processo de democratização do poder na escola, em que o processo de ensino e aprendizagem não é concebido numa perspectiva hierárquica, todavia, os/as aprendentes, em suas singularidades e responsabilidades, refletiram sobre o Festival como uma ação coletiva e de compartilhamento de saberes.

A estratégia de direcionar as atribuições a partir de um jogo de negociação dos interesses dos/as aprendentes para com as atividades que deveriam ser realizadas mostrou-se indispensável para a organização. Nessa perspectiva, os/as aprendentes tinham mais proficiência na escrita se orientavam para as atividades que precisavam dessa qualidade, neste momento, nota-se a participação de todos/todas os/as aprendentes engajados com a realização do festival. Essa estratégia encaminha as singularidades dos/as aprendentes – o ser- em

harmonia às atividades propostas –dever-. Esses dois conceitos recebem atenção dos estudos de Bakhtin (2010, p. 98), haja vista que “eu sou real, insubstituível e é por isso que preciso realizar a minha singularidade peculiar. Em relação a toda a unidade real, emerge o meu dever singular a partir do meu lugar singular no existir”, ainda menciona que “não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente singular; eu preciso ter um dever meu; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único” (BAKHTIN, 2010, p. 98).

O segundo encontro ocorreu em sequência, sendo organizado em dois momentos: i) O primeiro momento é direcionado para a exposição e apresentação das produções dos/as aprendentes para a escola e demais turmas da escola. Os/as aprendentes e o professor mediavam o processo, as produções se relacionavam aos memes, os registros fotográficos, e o vídeo síntese do processo pedagógico, também existiu um momento aberto para alguns aprendentes do quinto comentarem sobre a experiência para as outras turmas; ii) Esse momento é direcionado para a proposta de aula pública compartilhada, tendo as turmas participantes do festival como alvo sob a mediação dos/as aprendentes do quinto ano, assim como foi destinado às apresentações dos textos dançantes produzidos por eles e elas durante as aulas.

O primeiro momento fortalece a compreensão do festival como síntese da intervenção pedagógica. Esse evento também se configura como uma avaliação somativa, assim como um momento de compartilhamento e apreciação de saberes. O Festival consiste em um evento pedagógico que expressa as mais diversas linguagens, sempre reconhecendo e valorizando as corporeidades no processo educativo, compreendendo também a dança como mola propulsora do empoderamento da dimensão corpórea do humano. Dessa forma, foi possível contribuir para que as corporeidades transgredissem os muros das salas de aulas/organização seriadas e se encontrem na busca por estabelecer diálogos sobre as múltiplas facetas da dança e suas linguagens. Segue uma imagem do momento:

Imagem 23. O festival e os multiletramentos



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Com base nessa imagem e em outros momentos do festival, nota-se que este evento agrega o escrito, o visual, o espacial, o tátil, o gestual e a sonoridade, de maneira contextualizada ao cotidiano escolar e as aulas de dança vivenciadas. O festival se configura como o momento enfático da aproximação desse estudo com a pedagogia dos multiletramentos, pois essas diversidades de artefatos semióticos convergem, em última instância, ao corpo dançante enquanto potência de linguagem, linguagem essa ideológica e sensível simultânea, entrelaçada, entretecida.

Essas palavras ganham força quando se considera a escola palco, defendida por Barreto (2005), a qual estimula

[..] a construção e a socialização de conhecimentos pela liberação da imaginação, da criação, respeitando a diversidade e preservando as particularidades de cada um destes conhecimentos, fornecendo estímulos à expressão e à comunicação entre as pessoas, valorizando a experiência humana no mundo. (BARRETO, 2005, p. 44)

Essa discussão reitera mais uma temática cara a esta pesquisa, a necessidade de repensar a organização curricular da escola, em que o corpo e suas multiplicidades de linguagens e culturas sejam mais que levadas em conta de maneira pontual no planejamento escolar, mas que seja o ponto de partida para se alcançar uma formação mais sensível e crítica.

A imagem a seguir apresenta o momento direcionado para a proposta de aula pública compartilhada, tendo as turmas participantes do festival como alvo sob a mediação dos/as aprendentes do quinto ano.

Imagem 23. Aula compartilhada – aprendentes como protagonistas



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

Em um dado momento os/as aprendentes tiveram a responsabilidade de mediar uma proposta de experiência, em que os/as aprendentes das outras turmas poderiam ter uma experiência com uma das propostas das aulas experimentadas pelo quinto ano. A experiência

foi direcionada para a exploração da cinesfera com os elásticos, proposta esta que está inserida no primeiro contexto dançante desta pesquisa. Percebeu-se com a atividade um processo de interação e mediação dos/as aprendentes mais experientes para com os discentes das outras turmas. Para Barreto (2005), a interação na dança configura-se como um relevante espaço no processo de aprendizagem, haja vista que a

[...] interação é o momento em que as ações se entrelaçam na dança. Movem-se os corpos. Mostram-se suas formas, cores, sons, texturas, temperaturas. Todos dançam - os educadores, e educandos, a equipe da escola. Onde estão os dançarinos? Onde estão os espectadores? As experiências de dançar, apreciar, fruir e relacionar revelam-se em cada corpo e em todos juntos. E a expressão, a comunicação, a síntese dos conhecimentos. Corpos parados ou agitados. Corpos gritando, suando, brincando [...] pensantes, perceptivos, sensíveis são dançantes, no silêncio ou na ação. De senha imaginações, expressam conhecimentos, compõem o tempo-espaço momentâneo. (BARRETO, 2005, p. 149).

As pesquisas sobre interações em sala de aula na Educação Física é um campo que necessita de atenção da área. A interação na dança não foge dessa complexidade, visto que, para além das interações dos dançantes entre si, ainda existe outra forma de interação, localizada na apreciação dos corpos dançantes. Essas palavras encontram apoio nas considerações de Porpino (2018), do qual a autora já identifica essa teia complexa de entrelaçamento.

A dança faz sentido e cria novos sentidos tanto para aquele que dança quanto para aquele que aprecia. Como numa grande teia, tais sentidos se entrecruzam, transformam-se e geram outros infinitamente. Assim, é possível perceber, numa fotografia, e também numa pintura, um pouco da dança criada e vivida por outros, porque a dança do outro é um pouco da nossa própria, a dança da vida imersa nessa teia de sentidos infinitos e cambiantes. O momento criado e vivido na dança, retratado na pintura ou na fotografia, misturam-se, oferecem momentos estéticos distintos, mas comunicantes. (PORPINO, 2018, p. 26).

É interessante perceber nas considerações da autora uma aproximação ao que Bakhtin (2011) compreende como palavra alheia, principalmente quando a autora menciona a possibilidade de perceber numa pintura ou fotografia “um pouco da dança criada e vivida por outros, porque a dança do outro é um pouco da nossa própria, a dança da vida imersa nessa teia de sentidos infinitos e cambiantes” (PORPINO, 2018, p. 26). Na mesma medida, Bakhtin (2011) considera que a palavra alheia diz respeito ao processo que todas palavras comportam “ecos” de palavras dos outros, ou seja, minha palavra sempre irá vale-se de outras para torná-la a existir; sempre (co)penetrada pela palavra do outro. Isso também não quer dizer que o sujeito não seja autêntico e singular, pois sua singularidade está na dimensão valorativa que a palavra assume. Nesse mesmo sentido, minha dança é (co)penetrada pela danças de outros,

tendo ecos de ressonâncias no movimento do outro, a singularidade da dança está na postura valorativa que o sujeito atribui ao sensível, pois o sujeito a partir de sua potência corporal vai parafraseando o movimento do outro a sua forma singular de existir.

A dança também se vale de movimentos alheios à composição coreográfica do dançante. Isso foi possível perceber durante os andamentos das aulas, em que os/as aprendentes incorporaram movimentos alheios de games digitais, vídeos de dança etc. Isso não implica em uma redução do grau de autoria das produções dos/as aprendentes, pois existe a paráfrase do movimento, todavia, esses signos não verbais de diversos lugares sociais necessitam se refletidos, problematizados e, porque não, vivenciados corporalmente a partir de proposta com intencionalidade pedagógica. Isso se dá pela especificidade da instituição escolar, que não cabe o papel de reproduzir, mas de um olhar pedagogicamente orientado e harmonizado com os objetivos educacionais desta instituição. Essa discussão também parte do pressuposto que

[...] O corpo é Ser sensível e espaço cênico que abriga tantos outros espaços existentes: a sala de aula, a universidade, o palco, o outro. O corpo é Ser pensante, pois o pensamento é corporal, é vivido, é encarnado pelas suas experiências na dança, no esporte, na escola, na família, na religião, na cultura. O corpo é autor e espaço de linguagens plurais que exprimem olhares sobre diferentes mundos e sob múltiplas gestualidades que falam sobre eles e que pensam com a dança. (COSTA, 2004, p. 91).

O corpo sempre irá trazer esse emaranhado de relações para a escola. O que reitera a dimensão axiológica do movimento humano.

Nos encontros anteriores, foi feita uma proposta para um aprendente – o que era constantemente rotulado de aluno/problema - realizar uma apresentação como solista no Festival, devido que ele durante as aulas demonstrou uma pulsão corporal singular e por conta que se mostrou muito receptivo a apreciação dos espetáculos em Realidade Virtual (RV), temática que será explorada no próximo tópico. Nesse contexto, o solo do aprendente, que toma como base sua experiência da apreciação dançante da proposta de RV foi adicionada às propostas que seriam apresentadas, também cabe pontuar que a proposta de convidar o aprendente para se apresentar no festival já vinha sendo tensionada pelos/pelas colegas de turma.

O aprendente aceitou e desempenhou seu ato responsável. O aprendente no seu espaço-tempo singular, na sua posição de não-álibi, se propôs a apresentar-se. Nessa perspectiva, compreende-se que o aprendente está em um tempo-espaço que corresponde a um

[...] lugar que somente ele ocupa no contexto dado do evento. E todos estes momentos, que compõem o evento na sua totalidade, são-lhe dados e colocados como tarefa sob uma única luz, em uma única consciência responsável, e se realizam no ato responsável unificante e singular. (BAKHTIN, 2010, p. 83)

Bakhtin (2010), contribui para cogitar a necessidade de além de compreender o ato educativo como responsável, mas da necessitância de procurar estimular o ato responsável dos/as aprendentes, uma vez que o ato responsável do aprendente só compete a ele, só pode ser realizado do seu lugar singular. Esse ato também está relacionado ao evento/acontecimento que necessita da assinatura do aprendente, de sua assinatura na dança, dança esta que só pode ser dançada na sua posição singular, mas sempre ensejando o outro como dueto. Nesta dança

[...] o desejo de movimento despertado tornar-se realidade. O sentir se faz pensamento, o pensamento se faz ação, não a partir de uma hierarquia, talvez imersos numa continuidade descontínua ou numa descontinuidade contínua, porém não separados. O movimento é pensante e sensível simultaneamente. Sentir, pensar e agir se imbricam, são recursivos, dialogam e se ressignificam mutuamente constantemente no dançar. No momento seguinte, a mesma dança jamais será a do momento que passou, assim, como no corpo, todos os momentos são autocriação de um novo momento. (PORPINO, 2018, p. 64).

O aprendente enquanto corpo pode transgredir tudo aquilo que o rotulava, o inferiorizava. A potência do corpo dançante possibilitou encarnar um conhecimento sensível transgrediente que mostra seu potencial na efemeridade do evento apreciado. Diante desse contexto, Costa (2004, p. 90) menciona a importância de considerar “o corpo como Ser poético, espaço de sabedoria e sensibilidade que regem toda adversidade da composição coreográfica. É ele o ponto de partida, de existência da dança que desvela inúmeros horizontes para pensarmos e vivermos a arte da dança”. Segue alguns registros do momento arrebatador.

Imagem 24. Sobre o Aprendente Solista



Fonte: Registro do Pesquisador (2019).

É interessante observar que o aprendiz apresentou sua dança sem contar com o canal sensitivo da visão, visto que contava com o óculo de realidade virtual apenas como adereço cênico, para os estudos do âmbito da psicomotricidade o aspecto visual se configura como importante meio de estímulo para a manutenção do equilíbrio, como aponta Fonseca (2008). Ainda que o aprendiz encontra-se dançando sem a percepção visual do pátio, sua dança não deixa transparecer essa ausência, muito pelo contrário, a dança dele é banhada pela presença, presença que se nutre da memória sensível de sua apreciação com a proposta da RV e das aulas; presença que se faz na ausência de todos os rótulos e estereótipos que lhes eram endereçados; presença que encontra a potência na sua corporeidade enquanto linguagem estética e ideológica; presença que a escola não sabe ocupá-la e, muitas das vezes, invisibilizar ou procura silenciar; presença essa que encontrou escuta sensível na prática pedagógica do professor, seja no primeiro encontro que começou a dança no fundo da sala de informática ou quando estava em

sua performance corpórea em cima do muro que dava acesso ao corretor. O solo do aprendente escancara “[...] a brilhante plasticidade e criatividade do corpo dançante. O corpo é capaz de transcender sua própria negação, seja na experiência do dançar, seja ao viver e interpretar a dança do outro”. (PORPINO, 2018, p. 38).

A significância e simbologia desse texto improvisacional apresentado pelo aprendente encaminha para uma dança na/da escola que

[...] seja cada corpo “imaginante”, expressivo e existente. Que o corpo que dança seja, também, a dança que é corpo lúcido, lúdico e transformador. Que a dança seja o corpo próprio, o espelho, o retrato, mas também o reflexo de outros corpos no meu corpo, dançando só, aos pares e só, mais uma vez. (BARRETO, 2005, p. 126).

Barreto (2005), reitera uma das tônicas desta pesquisa, o saber sensível que o corpo é espaço e autor, como também assevera Costa (2004). Essa assertiva esbarra-se na escola tradicional, onde

[...] O conhecimento vai crescendo, sedimentando, camada sobre camada, e chega um momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo [...] infelizmente as escolas estão preocupadas em desenvolver testes para os saberes que moram na cabeça, não têm sequer noção da sabedoria que mora no corpo (ALVES, 1998, p. 153).

As palavras de Alves (1998) somam-se à proposta da pedagogia dos multiletramentos. A escola de hoje não pode negar a potencialidades de práticas educativas que valorizam a diversidade de linguagens, isso implica diretamente em considerar o corpóreo como lócus de uma aprendizagem significativa. E, conforme reflete Porpino (2018, p. 19), é necessário estabelecer parâmetros para “uma educação que considere o sentido poético do educar a partir da vivência do dançar”.

Esse sentido poético, inevitavelmente, chama para bailar a arte, pois esse sentido poético do ato de dançar só acontece quando o sujeito singular a incorpora a sua vida. Isso vai ao encontro do que Bakhtin menciona, pois, a arte só faz sentido na vida do sujeito quando este a incorpora ao seu existir, considerando que “o mundo estético na sua totalidade não é senão um momento do existir-como-evento, faz precisamente parte dele através de uma consciência responsável -o ato de quem dele participa. A razão estética é um momento da razão prática”. (BAKHTIN, 2010, p. 66).

Diante desse contexto, o festival se configura como um momento ápice deste estudo, pois na mesma medida que ressignifica a relação dança/festividades na escola ele também é um

momento em que os/as aprendentes são ser enxergados(as), com mais ênfase, como designers ativos do processo de construção de significado perante as mais diversas possibilidades de linguagens. Essa construção de significado assume centralidade na pedagogia dos multiletramentos e,

[...] por meio desse reconhecimento, busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. Nesse sentido, o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam designers ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação. A lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece, portanto, que a construção de significado é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177)

O festival extrapola essa perspectiva de habilidades e competências, estimulando pela mediação pedagógica o caráter criador, colaborativo e de compartilhamento de saberes em suas multiplicidades de linguagens, linguagens essas que se entrelaçam com o movimento da dança que assume uma atitude transformadora e emancipatória no processo formativo dos/as aprendentes.

4.2.5 A experiência da Realidade Virtual

Os processos de apreciações ocorreram paralelamente a intervenção da pesquisa, ao final de cada aula era feito um sorteio de qual aprendente iria apreciar quatro vídeos de apresentação de dança em realidade virtual, dois contava com imersão de 360 graus e os outros dois contava com imersão de 180 graus. As experiências das apreciações foram mediadas pelo suporte de óculos de realidade virtual de modelo *Gear VR with Controller*, da empresa Samsung, junto com o celular Galaxy, modelo S9. A experiência também contou, inicialmente com fones de ouvidos intra auriculares e depois abriu mão deste para um aparelho de som, esses dois recursos atuam como potencializadores da imersão na proposta, destaca-se que o primeiro contribui com mais êxito nesse processo de imersão, por retardar com mais êxito as interferências sonoras externas a proposta apreciada.

A Samsung disponibiliza uma loja virtual denominada de *Gear VR Oculus*, a qual oferece diferentes aplicativos de imersão e interatividade, existindo desde aplicativos pagos e gratuitos. O aplicativo que compôs essa pesquisa chama-se de *Gala Vip Shows*, que pode-se encontrar diversos espetáculos de danças. Um dos vídeos pode ser encontrado na plataforma do youtube, como apresenta a imagem abaixo.

Imagem 25. Vídeo apreciado em Realidade Virtual



Fonte: Youtube³⁴

A experiência de apreciação contou com todos/todas os/as aprendentes da turma do quinto, é interessante destacar que cada aprendente apreciou os vídeos em momentos distintos do processo de ensino e aprendizagem desse estudo, ou seja, as apreciações contavam com experiências sensíveis e singulares na dança como plano de fundo. Desse modo, existia um duplo intercâmbio de experiências, as apreciações dos vídeos em realidade virtual influenciavam as experiências pedagógicas na dança e, esta contribui para uma maior proficiência na leitura dos corpos dançantes dos vídeos apreciados.

Esta segunda influência ficou escancarada quando uma das aprendentes que estava apreciando o terceiro vídeo – o que se encontra no *youtube* - mencionou que o bailarino e a bailarina tinham uma fluência livre ao dançar. Essa análise retoma a sua experiência e compreensão dos conteúdos aprendidos, relacionados aos fatores de movimentos, localizado nos estudos de Laban (1978). Esse enunciado se configura como um indicador de sua aprendizagem, entendendo que

³⁴ Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=PfHh47AjQrs>: Acessado em 14 de julho de 2020.

[...] aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando fazemos relação, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido (MORAN, 2013, p. 28).

Nesse contexto, Moran (2013) traz de maneira implícita o corpo como *locus* da aprendizagem, mencionando a importância do vivenciar, experimentar e do sentir como elementos indispensáveis para tangenciar uma educação de qualidade, elementos este que este estudo abraça. É importante ressaltar que a maioria dos/as aprendentes quando indagados sobre a experiência, eles e elas não conseguiam expressá-la pela linguagem verbal.

As palavras se tornaram incapazes de exprimir a experiência vivida, Porpino (2018, p. 66) encara esse momento como sendo fruto da dimensão estética da dança, estética enquanto sentir, do campo estesiológico, pois “o sentido da vivência estética é bem este: um arrebatamento corporal intenso e sensível que torna a força das palavras ou dos conceitos insuficientes para descrevê-lo”. Esta dimensão estética da dança conduz a reflexão que “é preciso senti-la, sentindo o próprio corpo que a ela se entrega, que escreve a sua história na simbiose com a história de outros corpos. É preciso dar permissão ao embriagar-se, mergulhar no universo de sentido expressado pela embriaguez do artista”. (PORPINO, 2018, p. 72).

É cabível pontuar que a proposta apreciativa incitou diferentes sentidos e significados aos aprendentes, haja vista que a experiência é singular, uns mostravam-se estáticos e outros fizeram coro às danças dos bailarinos e bailarinas, não se trata aqui de rotulá-las como umas mais significativas que outras, todavia, basta compreender que são diferentes perspectivas de recepção, todas têm em comum a potencialidade da ampliação de possibilidades didáticas para a Educação Física escolar. Compreendendo também que “o saber da experiência é um saber que não se desvincula do indivíduo. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas está encarnado em nós, imantado por nossas sensibilidades e singularidades” (MILLER, 2014, p. 108).

Durante o processo de apreciação do/da aprendente que foi sorteado, seus/suas colegas poderiam admirar o processo, desde que não interferisse no andamento da proposta. Já no momento final da apreciação da primeira aprendente, os colegas que estavam fizeram algumas reclamações, no tocante que queriam pelo o menos escutar a paisagem sonora dos vídeos. No primeiro encontro não deu para considerar as reivindicações dos/as aprendentes, no início da próxima aula a questão foi levantar para a turma, ressaltando o lado positivo e negativo, a partir

do segundo encontro, o celular era conectado via Bluetooth em um aparelho de som na proposta de apreciação.

Essa reivindicação e decisão coletiva do grupo dos/as aprendentes encaminham fortes discussões para o campo da democracia, haja vista que o bem comum foi acatado. E o poder que, na maioria das vezes, centraliza-se na figura do professor foi diluído para todos/todas os/as envolvidos(as). Além disso, a partir desta experiência é possível destacar o quanto a alteridade é importante e crucial para uma democracia ampliada, pois o aprendente sorteado foi conscientizado que sem o aparelho de fone de ouvido a imersão seria reduzida, todavia, isso não foi empecilho para pensar no outro a partir do seu lugar singular, assumindo pequenas perdas para pensar e efetivar o bem comum do coletivo. Compreendendo que o processo de imersão se refere, de acordo com Tori (2010), ao processo de estimular o indivíduo a sensação de estar dentro de um ambiente sintético, quanto menos o sujeito sentir o mundo real e sentir-se submergido no ambiente virtual, maior e melhor será a imersão.

Diante desse contexto de decisão coletiva e diluição do poder em sala de aula, Jacobina (2007, p. 69), defensor da democracia ampliada, acredita que “a descentralização do poder é de fundamental importância para ampliar a democracia”, a concentração de poder, segundo o autor, flerta com o estado autoritário. Ser democrata segundo ele significa

[...] entre outras coisas, respeitar a decisão da maioria especialmente quando essa difere da sua. Respeitar essa decisão significa entender a democracia enquanto um valor, não significa imobilismo, não significa deixar de defender o que se acredita, pois essa defesa é fundamental para democracia. O democrata respeita a decisão que a maioria realizou nesse momento, e se empenha para que, no futuro, a decisão da maioria reflita o que ele defende. (JACOBINA, 2007, p. 70).

Nesse contexto, a escola não seria um tempo-espço por excelência para se refletir e trazer para a materialidade da vida essas questões? De fato, a resposta a esta pergunta é afirmativa, uma vez que, se não for na escola um dos primeiros lugares de se refletir sobre a necessidade urgente de uma mudança social, onde será?

Em outro momento, uma das aprendentes que foi sorteada pediu que sua vez fosse disponibilizada para outra colega, por conta que esta iria mudar-se para outro bairro, implicando na mudança para outra escola. O interessante desse momento, é que a aprendente que cedeu sua vez, era uma das que mais estava entusiasmada e ansiosa com a proposta de apreciação, sempre demonstrando uma grande expectativa em ser sorteada. Ainda que diante desses anseios, a sensibilidade da aprendente para com sua colega direcionou sua decisão. Nessa mesma esteira de pensamento, “aqueles que aprenderam nas aulas de dança a possibilidade de criar, ouvir,

compartilhar, incluir, dialogar e ainda assim assumir suas escolhas em prol do projeto coletivo ampliam as chances de assim também saber atuar e viver socialmente” (MARQUES, 2010, p. 51).

Isso implica na reflexão que, do mesmo modo que os/as aprendentes trazem para aulas os múltiplos papéis que seus corpos desempenham na sociedade, o inverso também é possível, se nas aulas de danças são construídas situações em que os/as aprendentes refletem e agem responsabilmente perante o outro, de fato, essas ações serão refletidas em suas práticas sociais fora do contexto escolar (MARQUES, 2010). A ação da aprendente exigiu uma postura de alteridade para com a situação-evento, haja vista que a relação eu-para-outro, também está fincada na relação do eu-para-mim e o outro-para-mim, coadunando que a dimensão do eu-para-mim, com base em Bakhtin (2010), nunca é egoísta e fechada em si mesma, pois existe a necessitância do outro é a tônica maior.

Ainda sobre essa discussão, é interessante perceber que a atitude da aprendente só poderia ser realizada de sua posição singular, ou seja, no evento-único o ato responsável da aprendente só poderia ser assumido da sua posição singular. Essa questão acompanha o pensamento de Ponzio (2010, p. 21), em que o mundo vivido só acontece a partir da “[...] singularidade, no mundo da vivência única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide; é daqui que participa do mundo em que a vida é transformada”.

Em outro contexto, um aprendente que já tinha passado pela proposta da Realidade Virtual estava apreciando seu colega nesse processo e, a partir da paisagem sonora o aprendente que já tinha apreciado a proposta mencionou “*essa cena é legal, a bailarina dançando na cachoeira*”, se referindo a uma cena que lhe marcou enquanto apreciador da obra. É admirável pontuar que, mesmo não sendo um período longo e recorrente a proposta de apreciação de cada aprendente, este aprendente, a partir do signo sonoro conseguiu, lembrou para além do vídeo apreciado, mas uma cena específica.

A cena diz respeito a um dado momento que o campo de visão centraliza-se na bailarina dançante e, logo após, é ampliado o campo de visão do apreciador, onde nota-se uma enorme cachoeira como plano de fundo para a dança da bailarina. A cena é tão arrebatadora que a fluidez dos movimentos da bailarina se confunde com a fluência das águas. O interessante desse momento, é que quando este aprendente estava apreciando os vídeos, ele se mostrou estático, o que para o senso comum poderia levantar a hipótese de uma apatia a apreciação. Contudo, esse dado retoma a discussão da singularidade dos aprendentes para com as danças apreciadas. E, o ato de lembrar a experiência em sua especificidade coaduna para uma apreciação significativa do aprendente. O que traz também a dificuldade em mensurar essa experiência, devido à

ausência de pesquisa tendo a Realidade Virtual neste contexto, porém, estas experiências também apresentam fagulhas de uma aprendizagem significativa, uma vez que esse tipo de aprendizagem “diz respeito ao que permanece, ao que cada um leva para a sua vida, ao que marca positiva ou negativamente os corpos dos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem”. (BATISTA, OLIVEIRA, MELO, 2012, p. 246).

Além disso, essa aprendizagem significativa com a Realidade Virtual também aparece nos estudos de Byrne (1996), sendo no contexto de ensino e aprendizagem de Química. No experimento da aula, participaram dois grupos de aprendentes, um sob o processo de ensino e aprendizagem mediado pela Realidade Virtual e outro mediado por equipamentos audiovisuais, ao final do estudo, a partir de uma avaliação depois de três meses da experiência pedagógica verifica-se que os/as aprendentes que participaram do processo mediado pela RV tiveram um aprendizagem e retenção de conhecimento muito superior ao outro grupo de aprendentes. Esse dado também encontra apoio do enunciado do aprendente que, a partir do signo sonoro, lembrou de uma cena específica do vídeo apreciado.

Essa experiência com a realidade virtual aponta para a escola e professores(as) não descartarem diferentes formas que podem contribuir para alcançar aprendizagens significativas, principalmente aquelas que se distanciam da racionalidade tecnicista que, na maioria das vezes, impera no contexto escolar. É importante refletir que na escola, muitas das vezes, “todas as possibilidades de conhecer que não sejam puramente racionais e objetivas são rejeitadas. No entanto, não há conhecimento nem teoria que tenha sentido, se estiver à margem do mundo, das experiências e das necessidades humanas”. (BARRETO, 2005, p. 37). A autora ainda pontua a necessidade de

[...] uma escola que não supervalorize a racionalidade, a ponto de considerar conhecimento somente os conteúdos lógico-formais de ciências exatas, biológicas e humanas, relegando ao esquecimento a sensibilidade, às artes e todas as outras formas de conhecimento sensível. Afinal, os racionalismos, as exclusões e os regimes totalitários, até hoje, só fizeram criar mecanismos de tortura a fim de manter a ordem estabelecida pelos poderosos à custa de violências, repressões e manipulação da vida de seres humanos (BARRETO, 2005, p. 42).

Essa discussão também encaminha reflexões para se pensar o lazer na escola, uma vez que ainda o senso comum ainda o valora como tempo de não produtividade. Desse modo, a partir de Bracht (2019), é importante refletir que o lazer na escola é uma tarefa relevante e nobre, exigindo uma reconfiguração na cultura escolar, esmiuçando os tempos e espaço escolares. Não se tratando, em grande medida, da mera ampliação do tempo de recreação escolar, porque cairia novamente no clichê de compensação/prêmio aos corpos pelo empenho

intelectual das disciplinas produtivas. Entretanto, se trata de entrelaçar a dimensão “lógico-racional e o lúdico – que não seja de enfrentamento, nem de compensação, mas talvez, de mediação e complementaridade – implica a ressignificação da finalidade educativa escolar, bem como, operacionalmente, de seus elementos constituintes” (BRACHT, 2019, p. 75). Portanto, a visão limitante de lazer, expressa pelo autor, não esteve presente na apreciação dos vídeos em realidade virtual, pois esta experiência foi mediada por objetivos educativos em que todos/todas aprendentes participaram.

A estratégia de abrir o espaço da apreciação dos/as aprendentes para seus/suas colegas de turmas se deu a partir do estudo de Pinho (2000), sobre a Realidade Virtual na Educação, esse estudo aponta que além de a aprendizagem com RV ser com base na experiência da 1ª pessoa, isto é, quando o indivíduo conhece o objeto via interação mediada pela Realidade Virtual, sendo caracterizado como uma experiência de conhecimento direto, subjetivo e frequentemente inconsciente, essa última se justifica pelo fato que o indivíduo, na maioria das vezes, não tem totalmente claro o que está aprendendo. Também existe a experiência em forma de 3ª pessoa, que se configura pela aprendizagem a partir do relato de experiência do indivíduo que vivenciou diretamente a Realidade Virtual, essa forma de aprendizagem é consciente, objetiva e implícita. Nesse meio, essas duas dimensões eram exploradas nesta proposta, a segunda forma se materializou na interação dos/as colegas para com o aprendente que tinha apreciado a proposta, uma vez que se observou que quando acabava a apreciação os/as colegas já se direcionava ao aprendente na tentativa saber como foi a experiência, esses diálogos acompanhavam eles e elas quando saíam da escola e, até mesmo, durante as aulas.

Retomando a proposta pedagógica, também se pontua uma especificidade do processo, a qual verificou-se uma confluência simultânea da ação de apreciar os corpos dançantes dos vídeos para o processo de criação de textos corporais produzidos pelos/pelas aprendentes durante a apreciação. Isso se revelou pela observação que, a maioria dos/as aprendentes, enquanto apreciavam os vídeos começavam a bailar, produzindo textos com diferentes fatores de movimentos, em diferentes níveis. Esse processo vai ao encontro do que Porpino (2018) menciona sobre a apreciação na dança, que

O entusiasmo permitido pela apreciação de um espetáculo de dança que nos comove nos faz lembrar o arrebatamento corporal que sentimos neste contato, o perceber que não se dá primeiramente pela impressão de estarmos vendo um conjunto de qualidade dos bailarinos, mas um sentido que brota das nossas próprias experiências no contato com os gestos dançantes deles. (PORPINO, 2018, p. 51).

Esses encontros sensíveis provocados pela a tecnologia de Realidade Virtual apresenta a potência pedagógica desse artefato no processo formativo dos/as aprendentes. O que estimula a reflexão de até que ponto essa proposta – como foi trabalhada durante toda a intervenção deste estudo – estimulou os resultados atingidos em cada contexto dançante.

Esses encontros sensíveis são apresentados nos próximos registros:

Imagem 26. Momentos apreciativos da Realidade Virtual



Fonte: Registro do Pesquisador (2019)

Nos registros, nota-se um protagonismo corpóreo dos/as aprendentes; os corpos se revelaram enquanto sujeitos de um conhecimento sensível que transbordam pelas corporeidades, explorando os mais diversos planos, formas, percebe-se uma plasticidade corporal ao dançar, como se na realidade apreciada não tivesse espaço para o preconceito

porque já se encontrava totalmente preenchida pela arte da dança enquanto espetáculo cênico, percebe-se também o jogo de singularidades das imagens expressa pelo gesto dos/as aprendentes. A proposta do RV atua como gatilho para a composição dos mais diversos textos improvisacionais.

É importante destacar que as recepções das apreciações sempre foram singulares, existindo aprendentes que não dançaram durante a apreciação. Isso representa a singularidade de cada aprendente ao apreciar os vídeos, essa questão singular também estar presente nas leituras dos textos dançantes, pois “[...] a interpretação de uma coreografia pode ser realizada de diversas maneiras, pois cada dançarino ou intérprete percebe a proposta coreográfica de forma exclusiva, única e pessoal, exprimindo isto enquanto dança”. (BARRETO, 2005, p. 76).

Esse protagonismo corpóreo na leitura dos textos que eram apresentados se revelou, por exemplo, quando uma aprendente ao apreciar o segundo vídeo, em que uma bailarina dançava na natureza. A aprendente tenta acompanhar os movimentos desta, ficando na ponta dos pés, ela aprecia a cena, ao mesmo tempo que recria em seu corpo a dança, num jogo estético de negociações de possibilidades técnicas da aprendente.

Nessa mesma linha sensível, um aprendente – o que era rotulado de aluno/problema – se entregou a dança dos bailarinos e das bailarinas sem nenhuma timidez e/ou receios; a entrega a proposta apreciada foi tão sensível e arrebatadora que os seus colegas apreciaram com muita atenção e respeito. Para Porpino (2018, p. 72), essa reação dos colegas se dá pelo motivo que “[...] o movimento do dançarino nos põe em movimento. Permite-nos a vivência do sensível. Essa sensibilidade que se faz percebida no criar e apreciar a obra é condição para a própria existência do objeto artístico e sua multiplicação”. Esse momento abrir espaço para a discussão que esses textos que emanam das corporeidades dos/as aprendentes necessitam encontrar terreno fértil de sua potencialização no contexto escolar, uma vez que, como pontua Costa (2004), o corpo é tanto espaço como autor das diversas possibilidades de linguagens.

Esta experiência traz à tona a questão do empobrecimento teórico, crítico e sensível quando se trabalha com a dança apartada de sua dimensão artística e educacional, resumindo a um fim específico que, na maioria das vezes, é limitante, e não coaduna com os objetivos formativos da instituição escolar. Isto é, quando os objetivos desta instituição são emancipatórios e ensinam formar aprendentes críticos-reflexivos e transformadores. Por isso, existe potencial na dimensão artística da dança, pois

A arte se torna desvelamento de realidades nem sempre percebidas, a partir da criação de novos sentidos, que a essas mesmas realidades voltam modificando-a e atribuindo-lhe outros possíveis significados. A criação na arte é inesgotável, pois é igualmente

inesgotável a possibilidade de interpretação da realidade. Esse fluxo contínuo entre o fazer artístico que revive o passado, fazendo-se presente e se instituindo no futuro, é o próprio ir e vir da produção cultural (PORPINO, 2018, p. 74).

É inesgotável as possibilidades formativas e emancipatórias da arte, quando o sujeito singular à incorpora, a palavra incorporar não é posta de maneira desinteressada, pois acredita na potência e no protagonismo do corpo nesse contexto.

Portanto, como assevera Moran (2013), a realidade virtual tem um potencial comunicativo poderosíssimo nunca antes visto na história da humanidade, justamente por explorar possibilidades inimagináveis, haja vista também que

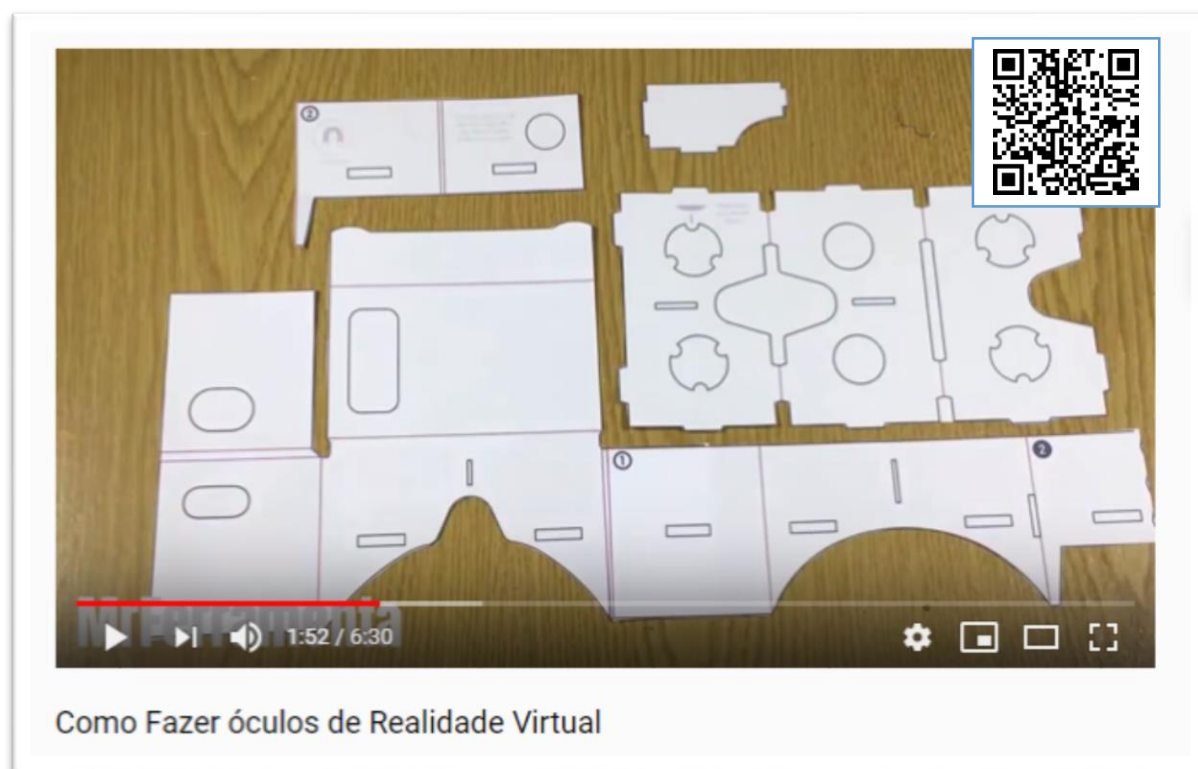
A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma (MORAN, 2013, p. 51).

Se a linguagem audiovisual já tem esses atributos relevantes, dignos de compor nas propostas pedagógicas dos/as docentes, cabe-se a reflexão do poderio pedagógico da realidade virtual, uma vez que essa proposta se nutriu também da linguagem audiovisual com acréscimos da imersão e da interatividade. Contudo, a inserção dessa tecnologia na escola esbarra-se no custo financeiro dos aparelhos usados nessa pesquisa. Entretanto, a empresa Google vem desenvolvendo um projeto intitulado de *Google Cardboard*³⁵, a qual objetiva oferecer a experiência de realidade virtual a um custo bastante acessível, pois o óculos de realidade virtual é feito a partir de materiais mais baratos, a exemplo do papelão.

Outra possibilidade diz respeito à própria confecção do óculos de realidade virtual, visto que a Google já disponibilizou os moldes que basta apenas imprimir, colar uma superfície de papelão e fazer os devidos recortes e encaixes. Para facilitar a compreensão, segue a imagem de um vídeo tutorial da plataforma do *Youtube* para ajudar no processo de confecção.

Imagem 27. Tutorial de confecção do Cardboard

³⁵ Disponível em: https://arvr.google.com/intl/pt-PT_pt/cardboard/get-cardboard/; acessado em 03 de mar. de 2020.



Fonte: Internet³⁶

Após a confecção do óculos de realidade virtual, o professor deve instalar o aplicativo intitulado de *Google Cardboard*, presente na *playstore* ou acessar canais específicos da plataforma do *youtube* para usufruir pedagogicamente desse recurso tecnológico em suas aulas. Portanto, nota-se que a barreira relacionada ao aspecto financeiro para a implementação nas aulas foi fragilizada com a exposição dessas possibilidades, contudo, não se omite a lacuna desta pesquisa em oportunizar a própria construção do óculo enquanto uma proposta de oficina, pois essa ação poderia descortinar ainda mais essa empreitada de inserção dessa tecnologia. Cabendo-se mencionar que a inserção desta tecnologia tem que ser mediada por objetivos que dialoguem com a função social da escola, pois são inúmeras as possibilidades didáticas desse artefato.

Portanto, não há dúvidas que a tecnologia de Realidade Virtual necessita ser ainda mais investigada no campo da educação, contudo, esta experiência contribui com uma possibilidade de pensá-la pedagogicamente a partir da mediação de objetivos educacionais. Não se trata de inseri-la a todo custo e de qualquer forma, pois a especificidade da instituição escolar congrega finalidades formativas que deve permear todo o processo educativo. Considerando que ela

³⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hOYy84a_Svs&feature=youtu.be; acessado em: 03 de mar. de 2020.

tecnologia “transcendem as possibilidades do universo da linguagem discursiva, exigindo uma “nova” forma de experienciar, compreender e se relacionar, diante desta “nova realidade” dos audiovisuais e da tecnologia de última geração”. (BARRETO, 2005, p. 128).

O/a docente deve prospectar as possíveis reações dos/as aprendentes a cada contexto dançante, isso não se dar de maneira flutuante ou visionária, porém, a partir de leituras sobre experiências similares que podem encaminhar problemáticas em comum, nunca iguais, haja vista que são contextos socioculturais diferentes.

Caminhando para as linhas finais desse tópico, cabe (re)contextualizar o diálogo desta intervenção com a Base Nacional Comum Curricular (2018), principalmente no que diz respeito a inserção da Educação Física no campo das linguagens, destacando também que a própria concepção teórica de linguagem que norteia essa inserção não é clara. Para refletir sobre o diálogo desse documento com essa intervenção pedagógica também se considera as críticas de Neira (2018) e Betti e Furtado (2019), a respeito de suas fragilidades e incongruências, mas também assume-se uma postura próxima das palavras de Betti (2018), no tocante que

Não acho que a BNCC-EF deva ser queimada em uma fogueira no meio da rua. A BNCC-EF precisa de interlocutores críticos, não de detratores levianos de um lado, nem de seguidores fiéis ou “aplicadores” de outro. De modo que importa tanto o que a BNC C-EF propõe como o que faremos (e o que não faremos) com ela, de modo a potencializar suas virtudes e minimizar seus defeitos”. (BETTI, 2018, p. 173)

Para Betti (2018), é necessário estabelecer um diálogo crítico com o documento na tentativa de identificar suas possibilidades formativas e suas limitações. Não existe dúvidas de que as críticas ao documento por parte do campo progressista da Educação Física são bem fundamentada. O documento avança ao alocar a área no campo das linguagens, ainda que não deixe claro o pressuposto teórico que justifica tal inserção e, não dialogue com produções de conhecimento que avançam no debate das linguagens. Essa dupla lacuna foi suprimida nesta pesquisa pelo diálogo com a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin.

O documento também avança ao propor oito dimensões do conhecimento a serem estimuladas enquanto práticas educativas pelos/pelas professores/as de Educação Física, pois, historicamente, área se balizou pelo saber fazer descontextualizado da natureza específica das instituições formativas. Mais tarde a esse processo surgiu a discussão sobre três dimensões do conteúdo a saber: dimensão conceitual (conhecer, elaborar conceitos a partir das práticas corporais), procedimental (proficiência motora para com as práticas corporais) e atitudinal (construção de valores a partir do encontro com as práticas corporais). Esses encaminhamentos, tiveram e ainda tem sua importância em desestabilizar o saber fazer descontextualizado,

contudo, percebeu-se que essas dimensões, muitas das vezes, ganhavam materialidade na aula de maneira estanque, ocasionando em um engessamento do ato de planejar que transcende para o contexto da aula. É diante desse contexto, que a BNCC (2018) avança ao propor oito dimensões do conhecimento, sendo eles:

- I) Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas;
- II) Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal;
- III) Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais;
- IV) Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros;
- V) Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática;
- VI) Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre);
- VII) Compreensão: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural e;
- VIII) Protagonismo comunitário: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. (BNCC, 2018, p. 218-219-220)

É necessário compreender que essas dimensões, de acordo com Vidotti (2020, p. 192), “[...] não rompem com a consideração de que existem saberes conceituais, procedimentais e atitudinais em cada manifestação”, cabendo considerar que essas dimensões do conhecimento “podem ser parâmetros que indicam a amplitude dos conhecimentos que os professores estão estimulando nos alunos, possibilitando uma abordagem com maior relevo dos conteúdos da EF escolar” (VIDOTTI, 2020, p. 192).

A pesquisa de Vidotti (2020) apresenta as dimensões do conhecimento, presente na BNCC (2018), como objeto de estudo, dentre os objetivos da sua pesquisa pode-se destacar a identificação de como os/as professor/as estão abordando essas dimensões do conhecimento em seus planejamentos. Um dado bastante relevante deste estudo é que “[...] algumas dimensões estão bastante enfraquecidas, tanto na base quanto nos planos de ensino” (VIDOTTI, 2020, p. 192), como a dimensão da fruição que se relaciona as experiências sensíveis que vão ao encontro das práticas corporais.

É a partir desta contextualização que se apresenta a reflexão que este estudo conseguiu dialogar com todas as oito dimensões do conhecimento durante os quatro contextos dançantes

apresentados e discutidos anteriormente. Os quatro contextos dançantes, a partir da especificidade de cada aula, contemplou as oito dimensões; a reflexão que acompanha essas aproximações é que existiu um fio que entrelaçou todo esse processo, que foi as linguagens, sua multiplicidade sígnica que transcende o corpo permitiu envolver essas dimensões do conhecimento.

Compreender que a experiência sentida no/pelo corpo pode se materializar e, até mesmo ser potencializada pela mediação docente, em outros artefatos semióticos que transcende a carne do próprio corpo sujeito avança do debate da Educação Física no campo nas Linguagens; nesse sentido, a produção semiótica sempre terá sua raiz na afetação/encontro sensível e ideológico do corpo para com as práticas corporais. Essa compreensão não nega a linguagem corporal, mas a transcende, alargar as possibilidades de horizontes formativos da Educação Física escolar sob a perspectiva das linguagens.

4.3 Entrelinhas e Entrelugares da pesquisa: sobre as dificuldades, inquietações e fagulhas de esperança da pesquisa

O percurso da premissa à conclusão se cumpre de maneira impecável e inatacável, mesmo porque nele eu mesmo não estou; mas como e onde se pode inserir este processo do meu pensamento que se apresenta assim intrinsecamente irrepreensível e puro, plenamente justificado em sua totalidade? Na psicologia da consciência? Ou talvez na história de alguma ciência apropriada? Talvez no meu relatório material, remunerado com base na exata quantidade de linhas com que é formado? Ou na ordem cronológica do meu dia, como ocupação das cinco às seis? Em minhas obrigações de ordem científica? Mas todas estas possibilidades e contextos empregados para encontrar um sentido flutuam neles mesmos, em uma espécie de espaço sem ar, e não estão enraizados em nada de unitário e singular. A filosofia contemporânea não fornece princípios para tal união, e nisso consiste a sua crise. O ato aparece cindido em um conteúdo de sentido objetivo e um processo subjetivo de realização. (BAKHTIN, 2010, p. 70).

Bakhtin (2010) é incisivo ao mencionar a existência de uma crise na filosofia contemporânea pelo motivo que o sujeito é apartado do existir evento singular. Essa crítica também se estende ao conhecimento científico, pois, a cisão da singularidade do sujeito/pesquisador para com o objeto estudado é uma tônica relevante nas ciências humanas. Essa discussão também é encontrada nos estudos de Merleau Ponty (2003), ele critica a tentativa do distanciamento do pesquisador ao objeto, relacionando a uma postura de sobrevoo, numa tentativa de manter-se equidistante do fenômeno pesquisado. Mas como superar essa problemática?

Miotello, Araújo e Dias (2019), com base na heterociência alicerçada em Bakhtin, discutem que uma possibilidade está na pesquisa narrativa,

[...] porque quando vamos a campo para pesquisar, para me colocar na escuta, nesse caso, escutar é fundamental, de novo, vou repetir, nós vamos numa perspectiva de quem narra, de quem conta, de quem fala da própria vida, de quem relata a experiência, experimento aquilo que ele sente. Não temos lá uma verdade objetiva, objetivada para ir buscar. Nós temos um pedaço da vida para compreender, para captar, para entrar em contato, para tensionar. Portanto, a pesquisa narrativa é fundamental porque ela mantém essa perspectiva da pesquisa, da busca, da escuta e da narrativa. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225).

Portanto, esse texto apresentará as entrelinhas e os entrelugares desta pesquisa na primeira pessoa do singular, haja vista que estes momentos foram sentidos por um sujeito singular enquanto pesquisador. Nesse sentido, a narrativa centraliza-se no emaranhamento vivido do pesquisador, colaboradores e pessoas que se cruzam de alguma forma com as nuances desta pesquisa, valendo-se das mais diversas vozes para apontar reflexões que avancem sobre o objeto de estudo pesquisado. Essa proposta também ganha ecos de ressonâncias na etnografia, que é adotada enquanto método desse estudo, junto a pesquisa intervenção, cabe lembrar que nessa perspectiva o pesquisador, de acordo com Ribeiro (2015, p. 62), “[...] precisa refletir criticamente todo o processo de investigação e constantemente fazer o exercício da autocrítica; [...] como ser humano vai primar por conhecer o outro e a si mesmo, como sendo sujeitos de um mesmo processo transformador”.

Essa narrativa busca rebobinar alguns momentos das entrelinhas e dos entrelugares. Esta primeira relaciona-se a alguns momentos que se passaram entre as linhas dos resultados e discussões já apresentados que, se julgou mais coerente expô-los a partir do lugar singular do pesquisador. O segundo termo volta-se para alguns tempos e espaços fora do marco temporal e espacial da pesquisa, mas que necessitam de uma postura responsável e responsiva num sentido bakhtiniano. Esse momento também se apoia nas considerações de Garcia (2011), que reconhece e compreende a importância dos entre-lugares para a formação do sujeito, ela é incisiva a pontuar que os

[...] sujeitos se formam no entre-lugar, em que são isto e aquilo, espaço de contínuas negociações e traduções, procuramos investigar o que acontece no cotidiano da sala de aula, e como se dão as relações das crianças com a professora no rico processo de encontros e desencontros de linguagens. (GARCIA, 2011, p. 28).

Portanto, as entrelinhas e os entre-lugares serão enfatizando reflexões, dificuldades e inquietações que se entrelaçam com o vivido da pesquisa e seus atos responsáveis, por isso, não segue uma narrativa temporal linear, mas entrelaça-se com a memória sensível do pesquisador.

4.3.1 Sobre a Lembrança de uma Outra Educação Física

Cheguei na escola em maio de 2019, até esse mês do ano não tinha professor de Educação Física na escola, o que me causou espanto. A historicidade de como a escola e os/as aprendentes compreendiam a Educação Física se configurou para mim como um limitante que dificultou a proposta das aulas, por conta que a prática pedagógica de professores anteriores se relacionava apenas ao futebol e a baleada, sem a mediação de objetivos formativos. Em outras palavras, a atuação do professor se dava apenas para apaziguar os conflitos que, porventura, acontecesse, tive que respeitosa e reivindicar horários adequados e negar propostas da gestão, como por exemplo: “[...] suas aulas poderia pegar parte do horário do recreio já que os alunos ficam jogando bola nesse horário”.

Diante desse contexto, percebi que a Educação Física nesta escola tinha perdido sua finalidade educativa, sobre essa questão considero pertinente as palavras de Betti e Gomes-da-Silva (2019), segundo eles quando os objetivos educacionais dessa área não é clara, ela perde-se seu valor pedagógico, ainda asseveram que quando isso acontece a área “passa a ser tratada pelos demais professores e pelos gestores escolares apenas como momento para os aprendentes extravasar energia, um momento de *laissez-faire*, de deixar fazer”. (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 37). Essa compreensão da Educação Física estava muito presente nesta escola, ficou bem nítida com a proposta para eu ocupar parte do horário do recreio escolar para minhas aulas.

Na primeira aula, fiquei muito entusiasmado, embora considerando as valorações preconceituosas apresentada por alguns aprendentes, mas, ao acabar a aula, quando os/as aprendentes se deslocavam para sua sala, um deles agrediu um colega com um soco. A professora me chamou para explicar o ocorrido, contudo, não tinha consciência do fato, haja vista que aconteceu no corredor em direção a sala de aula. Nesse contexto, fui dialogar com a turma, o aprendente que agrediu alegou que o colega estava “*cutucando*” ele, indaguei o porquê que o mesmo não tinha me falado sobre isso na aula, ele não respondeu, ficou em silêncio, mesmo assim mencionei que isso não justifica a agressão e que não queria que isso se repetisse.

Nesse contexto, menciono uma segunda problemática enfrentada: a violência, ela se manifestava em forma de agressões físicas, verbais e, até mesmo, simbólica, estando presente

em todas as turmas, do primeiro ao quinto ano, sempre sorradeira nas aulas/cotidiano escolar. Não pretendo aprofundar essa temática, mas penso que seja relevante compreender esta, de acordo com Krug et al (2002), como sendo um resultado de uma complexa relação/interação de fatores presente no indivíduo e no como este se relaciona com o outro, somando ao social e contexto comunitário –essa última dimensão será apresentada posteriormente -.Compreendo que quando a violência se materializa no cotidiano escolar, ela reflete e refrata uma fragilidade na relação alteritária, que poderiam ser resolvidas no/pelo diálogo, como a agressão que foi apresentada. Nesse meio, segundo Krug et al. (2002), em alguns contextos existem normas culturais que enxergam a violência como aceitável para a resolução de conflitos, essa compreensão estava muito presente nas atitudes dos/as aprendentes.

Propor a dança nesse contexto já se mostrava como um grande desafio para mim e, ainda mais, compreendendo esta como linguagem sensível e ideológica. Nesta pesquisa, procuro me aproximar do sensível sem me distanciar do ideológico, não compreendo essas instâncias em pólos contrários e/ou dicotômicos, mas como dimensão que se entrelaçam no vivido de cada pesquisador(a), este ou esta, por sua vez, acaba, na maioria das vezes, apenas evidenciando uma dessa dimensão em seu estudo, ao ponto que, a outra dimensão fica nos bastidores do estudo, fica nas entrelinhas e nos entrelugares da pesquisa.

Retornando ao contexto da escola, ao conhecer as turmas, os/as aprendentes quando indagados(as) sobre o que aprenderam nas aulas de Educação Física, todos foram unânimes ao relatar a ênfase no “*jogar bola*”. Infelizmente, esta realidade ainda é presente no contexto escolar da Educação Física, como mencionam Betti e Gomes-da-Silva (2019):

Em diversas escolas, estes estão habituados a ficar "livres" durante as aulas, os meninos jogando futebol e as meninas queimada/baleado. O professor, nessa situação, é apenas alguém que media o acesso ao material. Em escolas com este histórico de prática, quando se propõe mudanças, os primeiros a resistirem são os próprios aprendentes. Eles dizem: "era melhor o outro professor, que deixava a gente fazer o que quisesse". (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 36- 37).

Ao ler essa obra, que considero como uma importante referência para a Educação Física nos anos iniciais, percebo um engajamento muito próximo da realidade desse estudo, pois os/as aprendentes deste estudo também resistiram as propostas de mudanças, como é possível perceber na citação de Betti e Gomes-da-Silva (2019).

Essa resistência se refletia nas rodas de diálogos, mesmo considerando que elas eram objetivas, nunca abrindo mão do movimento contextualizado nas aulas, dialogando com Barbosa (2014), acredito veemente que o movimento fechado em si mesmo – sem

intencionalidade pedagógica- não contribui com o papel formativo da escola, ele deve estar alinhado aos objetivos desta instituição. Digo isso cautelosamente, pelo motivo que, muitas das vezes, estas instituições estão geridas por objetivos que não caminham com o pressuposto de elevação do humano, mas flertam com o desejo de um corpo dócil e disciplinado, como aponta os estudos de Foucault (2014) e, é muito bem expressa em alguns momentos desse estudo.

O diálogo com a pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir de observações pontuais de como as práticas de letramentos dos/as aprendentes estavam em descompasso com muitas propostas da escola e, pelo fator dessa pedagogia reivindicar a potência das diversidades de linguagens no ambiente escolar como elemento indispensável para uma formação de qualidade e engajada com o contexto social contemporâneo. Um exemplo dessa defasagem era que tanto gênero digital meme como o audiovisual já estava presente no cotidiano das práticas de letramentos dos/as aprendentes, mas não encontravam espaço nas práticas educativas dos/as docentes da escola.

Também percebi que a sala de informática era vista em sinonímia ao conceito de tecnologia, essa sala, como espaço de todas as turmas, era direcionada para a recompensa pelo desempenho/comportamento dos/as aprendentes nas aulas. À vista disso, observei que a forma como os/as aprendentes se relacionavam com as tecnologias na escola não era contextualizada e, muitas vezes, mediada por objetivos formativos, uma vez que o caráter educativo daquele espaço não estava sendo devidamente explorado.

Essas questões ficaram flutuando sobre meu projeto de pesquisa, o cotidiano me apresentava a possibilidade de dialogar com as tecnologias digitais, campo de conhecimento que tive uma ótima formação na graduação e nas disciplinas do mestrado. Na minha graduação, em específico no último período (2018), o currículo do curso estava em reformulação, assim sendo, foram inseridos outros componentes, entre eles: Tecnologias Educacionais e Educação Física. É importante mencionar que as discussões sobre essa temática já vinham sendo refletidas de maneira permeada a alguns componentes, assim como no Grupo de Pesquisa e Extensão Corpo, Educação e Linguagens (CEL), do qual contribui de maneira singular para minha formação.

A partir desse componente pude refletir sobre as tecnologias digitais para além da ferramenta, enxergando possibilidades didáticas que podem elevar a formação dos/as aprendentes, sempre dialogando com a especificidade da área. Cursei esse componente sem fim de obrigações de credito, haja vista que já estava me formando e tinha permanecido no currículo anterior. Sabia que aquele saber seria muito importante para minha formação e, foi a partir das reflexões dessa disciplina e com a orientação do professor desse componente, que

surgiu meu projeto para o processo de seleção desse programa de pós-graduação, que foi aprovado e me fez prosseguir no processo seletivo.

4.3.2 I ato Replanejamento com Ato responsável e responsivo

A partir da primeira aula da intervenção pedagógica pude perceber que o replanejar é tão importante quanto o ato de planejar. Este primeiro foi uma constante em toda a pesquisa, a complexidade do cotidiano escolar contribuiu para traçar mudanças de rotas, mas isso não significa compreender o planejamento inicial como menos importante. Acredito que essas idas e vindas, do planejar ao replanejar, é um dos elementos indispensáveis que garante a dialogicidade dessa proposta.

No primeiro encontro, além do julgamento de valor relacionado ao preconceito de gênero, notei também a presença resquícios de um preconceito religioso, mesmo considerando que, esses julgamentos foram contra-argumentados em forma de explicações, percebi que não tinha sido suficiente para abalar as crenças dos/as aprendentes. Julgo que, inquietações como essa, é constante no fazer docente, sobretudo, aquele fazer docente comprometido com uma educação emancipatória, visto que a autoavaliação e autocrítica devem impulsionar a prática do/a professor(a).

Para refletir sobre o ato de (re)planejar como elemento importantíssimo no fazer docente diálogo com dois pensamentos que, se complementam ciclicamente, no primeiro exploro em Bakhtin (2010, p. 76) a categoria do dever e, sua impossibilidade de ser feita por outro, pois ele afirma que o dever é uma categoria do “ato individual; ainda mais do que isso, é a categoria da própria individualidade, da singularidade do ato, de sua insubstituibilidade e não intercambialidade, do seu caráter, para quem o executa, da necessidade e da não derogabilidade, de seu caráter histórico”. O segundo me apoio em Betti e Gomes-da-Silva (2019, p. 19), que estimula a reflexão sobre a ótica de que os/as professores(as) devem “ser pedagogos, no sentido de tornar-se profissionais que continuamente constroem metodologias que proponham saídas para problemas de aprendizagem, de comportamento grupal, e até mesmo de problemas sociais mais amplos[...]

Reflico que sem a categoria singular do dever não consigo compromisso para efetivar uma metodologia criticamente situada. Considero esses dois pensamentos como cíclicos, pois ser “pedagogo”, como bem expressa Betti e Gomes-da-Silva (2019), envolve, indubitavelmente, se comprometer com o dever em sua singularidade. Nesse sentido, compreendo que o ato de (re)planejar é, sobretudo, um ato responsável e responsivo

(BAKHTIN, 2010), este primeiro se justifica pelo motivo que minha singularidade enquanto sujeito perante o vivido das aulas não poderia ser intercambiável a outro, a ação do ato de (re)planejar diante desse contexto só pode ser realizada a partir do meu lugar singular, agir sem álibi, essa foi minha decisão; a segunda característica se dá pela justificativa que o ato de (re)planejar procura responder às problemáticas que o cotidiano escolar apresenta, essa resposta procura tanto desestabilizar valorações preconceituosas como potencializar o humano e sensível dos/as aprendentes.

Situado o (re)planejamento como um ato responsável e responsivo, agora apresento o bastidor da construção da segunda aula, a partir do replanejamento com base nas interações da primeira aula, numa tentativa de apresentar e, ao mesmo tempo refletir, sobre as encruzilhadas de escolhas docentes e as inquietações que elas trazem a reboque.

A primeira aula me fez colocar em questão o planejamento dos próximos encontros. A segunda aula, tinha como foco uma proposta de consciência corporal e algumas discussões a partir de três memes. Diante desse contexto, não saía da minha consciência a valoração do aprendente da primeira aula, que apreciou a imagem das “ninfas dançando” e mencionou: “*macumba*”, palavra essa que se repetiu na aula. Apesar de ter realizado uma discussão sobre a relação da dança com a religião, ficava refletindo que tinha sido insuficiente, achava que minhas palavras, naquele momento, não geraram impactos nas crenças dos/as aprendentes, notavelmente, aquele enunciado trazia outros discursos do campo da intolerância religiosa.

Meu questionamento era e, muitas vezes, ainda é: Se de lado eu queria problematizar essa questão trazendo implicações para o plano da realidade concreta, de outro lado, também desejava que esta problematização não se afastasse do sensível do corpo, como articular esses objetivos?

Essa questão peregrina comigo no meu fazer docente, Paulo Freire, em suas obras, apresenta uma reflexão que tem muita verossimilhança, no tocante à necessidade de tornar o político cada vez mais pedagógico e o pedagógico cada vez mais político. Considero pertinente articular essa questão para o ensino da dança/práticas corporais, encaminhando a reflexão de tornar cada vez mais a criticidade mais sensível e a sensibilidade cada vez mais crítica, sair das dicotômicas, procurando outras diagonalidades, como defende Betti (2019).

Essa reflexão apresenta uma possibilidade de resposta, longe de qualquer forma de dicotomia, para ir adiante, reitero a reflexão que abre esse tópico desta pesquisa, em que Bakhtin (2010, p. 70), ironiza que da premissa à conclusão se cumpre perfeitamente, de forma inabalável, “porque nele eu mesmo não estou; mas como e onde se pode inserir este processo do meu pensamento que se apresenta assim intrinsecamente irrepreensível e puro, plenamente

justificado em sua totalidade?”. Para que haja minha inserção enquanto sujeito singular na totalidade desta pesquisa, existe a necessidade de falar da minha experiência e do saber que foi construído a partir dela, compreendendo que

[...] a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (BONDÍA, 2002, p. 27).

O saber construído a partir da experiência é singular, do plano do indivíduo, procuro a partir desse saber refletir sobre a questão que foi exposta, que tem início a partir das inquietações sobre as valorações preconceituosas por parte dos aprendentes.

Nesse contexto, recorri a um saber construído a partir de uma experiência no meu curso de formação, sobretudo, na disciplina dança, em que a professora diante de uma proposta de conscientização corporal se valeu de uma paisagem sonora de batuques para problematizar a questão de estereótipos preconceituosos que são direcionados a algumas danças de matrizes afro-brasileiras. Portanto, enxerguei a possibilidade de problematização a partir da consciência corporal dos/as aprendentes. Inicialmente, nessa experiência, senti um estranhamento enquanto corpo quando escutava a sonoridade, essa sonoridade era estrangeira ao cotidiano, aos poucos fui abraçando a sonoridade, fui dando uma chance, me jogando na efemeridade da proposta, fui confiando no sensível. Na roda de conversa sobre essa experiência fui percebendo o quanto aquele signo era intencionalmente contextualizado na aula da professora. O saber sensível – estesiológico – construído a partir dessa experiência foi singularmente significativo, pois o ato de acionar essa memória sensível comprova o impacto nessa experiência na minha formação.

O saber sensível construído a partir dessa experiência inspirou o replanejamento da proposta, procurando por um arrebatamento pela dimensão sensível dos/as aprendentes. Nesse contexto, também queria inserir outro elemento, com outra materialidade sígnica, para problematizar a questão do preconceito, em específico o religioso.

Considero essa discussão delicada, pelo motivo que o campo de criação ideológica, pegando emprestado o termo de Volóchinov (2018), da religião tangencia suas argumentações baseadas no dogma que são incompatíveis com os pressupostos do campo científico. Então ficava refletindo em como problematizar essa questão?

Encontrei amparo na obra: *A Nova Máquina do Tempo*³⁷, de Jacobina (2007), especialmente, no diálogo travado pelo professor Edison com seu aprendiz Victor, o diálogo versava sobre como outro personagem – Daniel – enxergava a discussão sobre as crenças religiosas. Segue as palavras do professor Edison:

[...] Daniel chegou à conclusão que combater a crença [em um sentido dogmático da religião] [...] é infrutífero, por isso que se deve combater são as consequências práticas no mundo real, ou melhor, dizendo, quando as crenças se materializam em atitudes condenáveis, essas deviam ser combatidas. A educação deveria caminhar simultaneamente no respeito à diferença e derivada dessa, o respeito ao outro. (JACOBINA, 2007, p. 131).

Considero essas palavras ricas pedagogicamente, da mesma forma que não faz sentido estudar a dança apartada das corporeidades dançantes, muito menos sentido faz entender as crenças religiosas desgrudadas dos sujeitos que as incorporam. Isso me fez refletir que os sujeitos a partir de suas crenças interferem na materialidade da vida. Então, me lembrei de um vídeo³⁸ intitulado de *Guerra Santa* do programa Greg News, que o apresentador expõe a reportagem de uma menina que levou uma pedrada na cabeça, vítima de intolerância religiosa. Infelizmente, aquilo reflete e refrata as consequências no concreto da vida que, Jacobina (2007) apresenta, a partir das palavras de um personagem e, de fato, merecia ser problematizado em sala de aula, pois se a escola não for o tempo-espaço para se discutir essa questão, não sei onde será.

A partir dessas entrelinhas e dos entrelugares consegui chegar à proposta da aula que tentou se aproximar do sensível sem se distanciar do ideológico. Reitero a importância de mudanças de rotas, o que muitos docentes responsáveis e responsivos já fazem. A complexidade da realidade concreta sempre encaminhará a necessidade desse olhar sensível e ideológico para a vida.

4.3.3 O Corpo marcado e demarcado por outras forças

A proposta do corpo marcado foi inspirada a partir de outro saber sensível construído com base no espetáculo *frestas, fôlego e pele*, da companhia de Balé Cidade de Campina Grande, que participei como bailarino de 2015 a 2018, mesmo durante esse breve espaço de

³⁷ A obra versa sobre uma ficção ambientada no futuro que se compromete em discutir questões muito caras da sociedade contemporânea, como: política; filosofia; ética; democracia; religião; amizade; amor etc.

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6PFcmbCQWSs&feature=youtu.be>; Momento da apresentação da reportagem: 16 minutos e 24 segundos: Acessado 18 de julho de 2020.

tempo, a experiência do sentir foi muito significativa na minha vida. Decidi sair da companhia em 2018, pela dificuldade de conciliação do campo escolar, artístico e acadêmico, considerando também tinha o sonho de ingressar em um programa de mestrado e, no segundo semestre de 2018, o programa de pós-graduação em formação de professores iria abrir processo seletivo. Essa decisão de sair da companhia foi muito difícil, pois esse espaço já fazia parte da minha identidade enquanto corpo e meus projetos futuros eram incertos, a certeza que tinha era que minha potência em contribuir com uma sociedade melhor era a partir de outro espaço.

Meu encontro com a dança se iniciou na escola, no ensino fundamental anos finais, embora já tivesse experiências precedentes em outras práticas corporais, principalmente, o futsal/futebol. Infelizmente, meu contato com a dança não foi mediada pela Educação Física, minhas aulas dessa área eram pautadas na segregação de gêneros e na ausências de outras práticas corporais para além do esporte, mesmo com essas limitações, era nela que eu me encontrava enquanto corpo. A escola não abraçava meu sentir corpóreo, ela, muitas das vezes, não fazia sentido para mim, encontrava esse sentido no se movimentar nas aulas de Educação Física, ainda que, limitado à prática esportiva.

Minha experiência com a dança surgiu na oitava série do ensino fundamental, sempre meio que clandestina às propostas da escola; a partir da cultura hip hop, encontrei no breaking um arrebatamento sensível indescritível, aqueles corpos dançantes para mim transgrediam a monotonia da vida, gerou em mim uma atração/afetação que me mobilizou ao encontro sensível dessa dança. Os anos foram passando e o mergulho nessa dança se tornava cada vez mais profundo. O vestibular se aproxima e, com ele, vem a decisão de cursar Educação Física.

Estudar Educação Física para mim era uma forma de não perder aquele menino em sua pulsão corporal; era uma maneira de ampliar esse saber sensível que pulsa em mim; era uma forma de me construir pela desconstrução; era uma forma de possibilitar a outros esses encontros sensíveis que potencializa o humana; era uma forma de lutar contra qualquer tipo de preconceito e/ou injustiça social existente. Esse último pensamento se encontra em uma das epígrafes dessa dissertação, a que foi apresentada por Vicente Molina Neto, na abertura do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em 2019, em que ele menciona: “O corpo pode tudo! Só não pode se ajoelhar e referenciar qualquer tipo de violência, o obscurantismo, o preconceito, e a discriminação e a tudo que isso representa”, estava presencialmente neste momento/evento, me arrepiei ao escutá-lo, aquelas palavras atingiam a minha forma de ser e está no mundo, pois, sempre procuro encontrar a potência do movimento/práticas corporais na luta por uma sociedade longe desses marcadores que a citação expõem.

Para eu encontrar essa potência, a partir do meu lugar singular, tive que refletir muito sobre como intercambiar essas experiências sensíveis de natureza eminentemente artística para o campo educacional, mesmo compreendo que esses campos existem pontos de intersecção maiores do que aparentam ter, basta “bailar” os nossos olhares para a singularidades da vida e, claro, estudar bastante, quando me refiro a estudar, falo para além do que, convencionalmente, entendemos por esse termo, digo estudar pelo/no corpo, compreendendo o meu corpo como o diário de campo que registra minha existência no mundo.

Considerando que saberes sensíveis são construídos por parte dos/as professores(as) a partir de seus encontros com as práticas corporais, como no meu caso, relacionado a dança. Esses saberes podem passar por um filtro pedagógico, que diz respeito em alinhar de maneira mais íntima essa experiência ao caráter emancipatório da escola. Esse alinhamento pressupõem um sujeito singular que retoma a sua memória sensível e, procura organizá-la por aproximação em propostas para o contexto escolar. A experiência sensível com a dança foi/é vivenciada a partir do meu lugar singular, mas isso não significa afirmar que essa proposta - corpo marcado - não possa mobilizar a construções de outros saberes sensíveis por parte dos/as aprendentes, estes que serão também singularmente situados. Dessa forma, considero que essas experiências que mobilizam construções de saberes sensíveis materializados em propostas são transgressores e, ainda mais, quando compartilhados.

Na proposta de experimentação do corpo marcado que, carinhosamente, os/as aprendentes intitularam de jogo do corpo marcado, realizado na Associação Amigos do Bairro, que é do lado da escola. No momento final, de limpeza da sala, foi necessário apagar os desenhos dos corpos, pois a Associação contava com outros eventos da comunidade. Quando me direcionei para apagar um desenho, percebi que um aprendente estava escrevendo algo dentro da limitação das linhas do desenho do seu corpo. Tinha escrito as letras: “OKD”, expliquei que tinha que apagar pelo motivo da necessidade de deixar Associação no mesmo jeito que tínhamos encontrado, mas quando apaguei o desenho, o aprendente mencionou: “*Oxi professor, você é do Alemão é?*”, respondi que não e que estava apenas apagando, como já tinha avisado.

Fiquei muito inquieto com essa interação. Para refletir sobre esse momento, primeiramente, apoio-me em Volóchinov (2018, p. 131), quando ele menciona que “compreender significa perceber o signo dentro de um sistema ideológico correspondente” e “relacionar o signo interior com a unidade de outros signos, também interiores, percebê-lo no contexto de dado psiquismo”, à vista disso, cabe situar e relacionar os signos a seus contextos ideológicos e analisar o ato vivido, para tal feito procuro amparo nos estudos de Mello (2019),

que a partir de um estudo etnográfico objetivou explorar as relações de conflitos entre a prostituição, o mercado de drogas ilícitas e o Estado, com base em narrativas registradas nas zonas de prostituição em João Pessoa, Paraíba.

Em um momento de sua pesquisa, ele menciona que a sigla OKD significa Okaida, que é uma das facções que integram o mercado de drogas ilícitas na Paraíba, a palavra surgiu a partir de um neologismo criado com base na organização islâmica “Al Qaeda”, grupo é islâmico, considerado como terrorista pelas principais organizações de segurança internacionais. Para Mello (2019, p. 33), “[...] na Paraíba, o surgimento da OKD transita entre as narrativas. Estima-se que sua fundação compreende o período entre os anos de 2005 e 2008”.

Nesse sentido, a sigla “OKD” reflete e refrata o contexto comunitário marcado por conflitos em que, de lado, existem facções que buscam legitimidade do comércio de drogas e, de outro, os policiais como aparelho de repressão do estado, chego a essa conclusão a partir do vivido do cotidiano escolar, mas também conto com a ajuda de Volóchinov (2018, p. 94), quando menciona que “qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade”. Portanto, os corpos dos/as aprendentes são marcados e demarcados por conflito dessas forças sociais no contexto comunitário.

Partindo para o enunciado: “*Oxi professor, você é do Alemão é?*”, a palavra Alemão, nos estudos de Mello (2019), aparece como sinônimo de policial, fica evidente na passagem: “a figura [...] do policial surge nas denominações também masculinas dos alemão, dos comédia e dos hōmi” (MELLO, 2019, p. 64). Em um dicionário informal³⁹, esse termo significa “inimigo”, dito num sentido de facção rival, mas que também vem se referindo aos policiais militares. Diante do ato vivido e do tom valorativo do aprendente, foi possível apreender o termo como referência à polícia. O que foi mais arrebatador para mim dessa interação, foi que meu ato de apagar a palavra foi recebido pelo aprendente sob uma perspectiva metafórica e, reitera esse contexto comunitário marcado e demarcado por conflitos, conflito este que, infelizmente, também será apresentado posteriormente.

4.3.4 A desigualdade social que baila nas entrelinhas e nos entrelugares

Na proposta do QR Code, solicitei que se os/as aprendentes tivessem celulares ou outro tipo de aparelho semelhante poderiam trazer para a aula, a fim de dinamizar ainda mais a

³⁹ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/alem%C3%A3o/2264/>; acessado em 1 de julho de 2021.

atividade. Neste meio, apenas dois aprendentes trouxeram, no momento destinado ao intervalo chamei eles para instalar o aplicativo de leitura de QR Code. Na tentativa foi possível perceber que um dos celulares não tinha nem memória de armazenamento e nem memória de acesso aleatório (RAM) condizente com a instalação do aplicativo. Já o celular do outro aprendente a instalação foi realizada com êxito, contudo, após a instalação, percebeu que a câmera do celular não funcionava, o que impossibilitava o seu uso na proposta.

Essa situação, seria cômica se não fosse muito denunciativa, em sua fugacidade encaminha fortes reflexões para o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, um dos grandes vilões desta caminhada: A desigualdade social, que ganhou realce com a pandemia do Coronavírus (Covid19).

Para compreender essa desigualdade social deste contexto comunitário, diálogo com os estudos de Cunha (2016), que objetivou analisar processo de expansão urbana de Campina Grande, bem como sua relação com o aumento da vulnerabilidade socioambiental, compreendendo essa última como resultante das desigualdades sociais. No estudo, também é mapeado os bairros que se encontram com mais vulneráveis.

O resultado mostra que a vulnerabilidade alta e muito alta se encontra, em sua maioria, nas extremidades da cidade de Campina Grande, nos bairros mais afastados do núcleo urbano, aqueles que possuem pouca infraestrutura urbana, dificuldade de acesso a serviços básicos e presença de assentamentos precários no território com população caracterizada economicamente por ser pertencente à classe pobre. De fato, o resultado demonstra, mais uma vez, o resultado da segregação socioespacial na malha urbana de Campina Grande. [...] Destaca-se a situação de muito alta vulnerabilidade na zona norte de Campina Grande, compreendendo os bairros do Araxá, Cuités e Jardim Continental. Ambos os bairros aparecem em situações de muito alta vulnerabilidade nas variáveis 11 e 13, que se referem à situação de analfabetismo e renda de até 2 salários mínimos, o que reforça a situação de muito alta vulnerabilidade nestes 3 bairros. (CUNHA, 2016, p. 80).

A escola desta pesquisa localiza-se no bairro Jardim Continental, que se encontra em situação muito alta de vulnerabilidade. Esse grau de vulnerabilidade, de acordo com o pesquisador, representa a existência de “chefes de família sem rendimento mensal, o que significa que, nestes bairros existem muitos domicílios com muitos moradores onde o chefe de família não possui renda nominal mensal, resultando em uma situação de miséria” (CUNHA, 2016, p. 86).

Pretendo agora apontar como isso refrata-se na realidade dos/as aprendentes desta escola, irei relacionar a um diálogo nos entrelugares deste estudo. Em uma conversa com um professor – um dos que têm maior experiência na escola-, ele mencionou que quando funcionava o Programa Mais Educação, programa este que busca inserir a perspectiva de escola

em tempo integral. Ele relatou que os/as aprendentes do turno matutino que ficavam na escola para as atividades no turno vespertino, se inscreviam nos projetos apenas almoçar na escola e, em seguida, eles/elas pulavam o muro da escola.

Infelizmente, essa realidade arrebatadora ainda existe, a sensação de revolta aumenta quando no mesmo ano desta referida pesquisa a secretaria de educação do município de Campina Grande foi indiciada por fraude relacionadas a merenda escolar⁴⁰. A investigação constatou esquemas de desvios de recursos federais do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Para Assis e Marriel (2010, p. 54), essa ação se configura como uma violência estrutural, entendendo que esta “diz respeito às diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras”, ele e ela ainda mencionam que esse tipo de violência “está diretamente relacionada à situação de exclusão social de parcela significativa da população de países com precário nível de desenvolvimento social e econômico”. (ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 54).

Esse texto também assume um caráter de denúncia, pois essa corrupção tem desdobramentos concretos na Educação das camadas populares deste contexto comunitário. É muito fácil rotular os/as aprendentes como indisciplinados(as), como consta no próprio projeto político pedagógico da escola, do que refletir sobre a violência que estas camadas populares sofrem constantemente.

Essa opressão, é intensa e asfíxiante. Este sistema social é perverso e destrutivo das camadas mais pobres, ele reflete e refrata na escola toda uma conjuntura de opressão que deve ser combatida pela/com as práticas pedagógicas. O próximo escrito vai ao encontro dessa opressão, se relacionando, até mesmo, com as entrelinhas do corpo marcado.

4.3.5 Uma outra inquietação pungente

Um outro entrelugar que me causou profundas inquietações, foi o contexto da formatura dos/as aprendentes participantes desta pesquisa, que antecedeu o festival. A formatura aconteceu no sábado, dia 14 de dezembro de 2019, o festival foi realizado na segunda, dia 16.

⁴⁰ Disponível: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/12/19/mpf-denuncia-suspeitos-de-fraudes-na-merenda-escolar-em-campina-grande.ghtml>: acessado em 22 de julho de 2021.

Diante da limitação estrutural da escola o festival foi pensado sem a participação da comunidade escolar que, de fato, se configura como uma lacuna que me traz desconforto quando analiso de maneira mais esmiuçada os resultados alcançados pelo evento. Como forma de amenizar esse desconforto editei dois vídeos para a apreciação na formatura, um com base em alguns momentos deste estudo e o outro com ênfase em outras aulas de Educação Física.

Considero uma lacuna da pesquisa não ter existido um parecer dos resultados mais concreto desta pesquisa para a comunidade, pois acredito na necessidade urgente de uma participação ativa e dialógica da comunidade na escola. Imbernón (2016), também em uníssono comigo, defende um projeto educacional comunitário. O autor acredita que essa proposta coletiva é capaz de ser uma possibilidade inicial para frear os processos de exclusão social das camadas populares, considerando também que a comunidade “se tornou muito mais influente e poderosa, e estabelecer alianças com seus agentes para defender os mesmos valores educacionais[...]” é uma tônica necessária a contemporaneidade, como expressa Imbernón (2016, p. 118).

Retornando ao momento destinado às apreciações dos vídeos pude perceber o potencial do audiovisual como elemento tanto de estratégia para estabelecer laços com o contexto comunitário como um momento de conagração das lembranças sensíveis construídas a partir do dançar com o outro. Foi um momento encantador deste estudo, em que foi perceptível os entrelaçamentos de sensibilidades pautadas nas relações alteritárias, os/as aprendentes estavam nitidamente emocionados(as), os sorrisos eram denunciativos; os familiares se mostraram surpresos de como os vídeos estavam afetando eles/elas. Foi refletido e refratado nos corpos dos/as aprendentes e nos dos familiares os impactos desse estudo sobre a vida deles e delas naquele momento.

Essa felicidade não durou muito. Ainda na formatura notei a indecência de diálogos dos familiares da comunidade sobre um trabalhador da comunidade que tinha sido morto em uma abordagem policial. No momento da formatura apenas tinha consciência disso, ao chegando no final da formatura fui percebendo um movimento atípico na comunidade, perguntei ao porteiro da escola e fiquei sabendo que a comunidade estava protestando contra o referido caso e, a via principal de acesso e saída da comunidade/escola estava interditada. Ao final da formatura, os protestos ainda continuavam.

Alguns dias depois, decidi pesquisar sobre o caso, pois tinha me deixado inquieto, ao consultar a reportagem⁴¹, fiquei e, ainda fico, revoltado. O Tácio Pereira de Lima, de 27 anos,

⁴¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/12/14/homem-e-morto-com-tiro-nas-costas-durante-abordagem-da-policia-militar-na-paraiba.ghtml>: Acessado em 22 de julho de 2021.

foi baleado no abdômen em uma abordagem policial que o levou a óbito. Os militares envolvidos alegam uma reação do jovem, contudo de acordo com testemunhas ele não tinha reagido, pois *“A vítima teria saído de casa para comprar um remédio quando foi abordada pelos PMs. Ao tentar tirar um documento do bolso para se identificar, o homem foi baleado por um dos policiais, segundo as testemunhas”*, e *“após atirar na vítima, os policiais teriam deixado o corpo do homem no local e saído na viatura. A vítima foi socorrida e levada para o Hospital de Trauma de Campina Grande, mas já chegou morta na unidade de saúde”*.

Essa foi uma triste inquietações deste estudo, me fez refletir como a proposta do corpo marcado era um prenúncio para tal opressão. E, como mencionar que essa questão não faz parte do meu objeto de estudo, como se pudéssemos anular essas afetações e sensibilidades que o ato de pesquisar nos direciona. Afinal, ser professor (a) de Educação Física também envolve, como bem pontua Barbosa (2014, p. 169), que é uma das epígrafes deste texto, “[...] fazer parte da humanidade. E compartilhar dessa humanidade pressupõe a necessidade de comover-se com o drama alheio, colocar-se no lugar do outro na tentativa de melhor entender suas limitações e dificuldade”. Além de me comover, também procuro denunciar a opressão sofrida por essa camada popular, pois acredito nas palavras de Garcia (2011, p. 40), quando afirma que “os intelectuais públicos são chamados a participar se comprometendo com a radicalização da democracia, pondo as suas pesquisas, os seus escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório”.

Abro espaço a seguir para algumas vozes de pessoas da comunidade sobre o ocorrido, apresenta da reportagem anteriormente citada.

“Eu era vizinha desse rapaz, ele era um menino bom, educado, trabalhador, tinha uma filhinha. Ia comprar uma medicação quando a polícia abordou ele, aí ele foi tirar um documento do bolso, ele pensaram que ele tava armado e deram um tiro nele. Nós estamos aqui fazendo protesto porque ele era um menino direito, um pai de família”, disse Mônica Moura, vizinha da vítima.

“Existem outras formas de abordagem, não precisava disso. Era só ter pedido para ele descer da moto, mas já foram atirando nele, pra matar mesmo. Todo mundo conhecia ele aqui, era um pai de família, não era bandido não”, disse outra moradora.

“A filha dele é recém-nascida, e agora? Quem é que vai cuidar dela. Isso é uma covardia. Eles só fazem isso com quem é pobre, só matam pobre”, afirmou outra moradora do bairro.

Ao (re)ler esses enunciados tenho uma revolta aguda, justamente por expressar a negligência por parte da abordagem policial. Esse sentimento foi um forte combustível para a escrita desse texto, pois o Tácio além de apresentar marcadores de classe também apresentava o de raça, mais um jovem negro de comunidade periférica que tem seus sonhos interrompidos. O artista Baco Exu do Blues, em uma de suas músicas, em específico a Bluesman, sintetiza de

maneira contundente o racismo estrutural que ceifa milhares de vida no Brasil, e que se aproxima deste momento vivenciado durante a pesquisa, segue um trecho da canção para reflexão:

[...]
*Eles querem um preto com arma pra cima
 Num clipe na favela gritando: Cocaína
 Querem que nossa pele seja a pele do crime
 Que Pantera Negra só seja um filme
 Eu sou a porra do Mississipi em chama
 Eles têm medo pra caralho de um próximo Obama
 Racista filha da puta, aqui ninguém te ama
 Jerusalém que se foda, eu tô à procura de Wakanda, ah*
 [...]

É, eles querem o “preto com arma pra cima” e que a pele dele “seja a pele do crime”, o reitera a compreensão que esses corpos são marcados e demarcados por essas forças sociais de opressão, como discutido da proposta do corpo marcado. Essa situação revoltante e entristecedora que marca esse estudo, me faz (re)pensar a ação da escola e a minha ação como professor, às palavras de Imbernón (2016), me traz muito a refletir, a respeito do/a professor (a) deve progressivamente

[...] assumir o papel de ser um agente social comprometido no território e estabelecer alianças com todos os agentes da comunidade que intervêm na educação da infância. Implica acreditar que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, planejadores e gestores do ensino-aprendizagem, e que, além disso, podem intervir nos complexos sistemas que configuram a estrutura social e trabalhista do território em que atuam. (IMBERNÓN, 2016, p. 120).

Esse pensamento fortalece a minha atitude que não poderia ficar apático à opressão sofrida. Isso também diz respeito a encaminhar reflexões para a escola, pois a neutralidade não compete ao humano e, muito menos, à escola. Existe fagulhas de esperanças em se sensibilizar pelo outro e repudiar qualquer tipo de opressão à vida. Consegui um pouco de conforto sobre essas inquietações no poema: A Esperança do Mundo, de Bertolt Brecht (2000, p. 222), a qual segue as estrofes finais:

[...]

Quanto mais numerosos os que sofrem, mais naturais parecem seus sofrimentos, portanto. Quem deseja impedir que se molhem os peixes do mar?

E os sofrendores mesmos partilham dessa dureza contra si e deixam que lhes falte bondade entre si.

É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o existente, não só com as dores alheias, mas também com as suas próprias.

*Todos os que meditaram sobre o mau estado das coisas recusam-se a apelar à compaixão de uns por outros.
Mas a compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável.*

Ela é a esperança do mundo.

4.3.6 Entrelinhas e Entrelugares do Festival: A Esperança Dança

Mas eu sei que essa dor pungente sentida com o outro não há de ser inutilmente, parafraseando o brilhante Aldir Blanc, em sua Canção O Bêbado e a Equilibrista. Ainda sobre a canção, não é despreziosamente que

[...]

*A esperança
Dança, na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha
Pode se machucar*

*Azar
A esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista
Tem que continuar*

Mesmo nessa dor penetrante, o show de todo artista deve continuar, essa música me passa a atitude de esperar, esperança num sentido paulofreiriano da palavra. Nesse sentido, trago uma entrelinha que me faz mergulhar nessas águas das esperanças que são fluidas para a elevação sensível da humanidade.

A apresentação do solista me marcou de maneira singular e, me fez e faz sentir essas fagulhas de esperança, essa apresentação que também foi motivada por seus próprios colegas de turma. Era uma apresentação solo, mas entrelaçada de afeto de outros. A historicidade de como o aprendente era rotulado e, como ele pode desconstruir na/pela dança a partir da plasticidade dos seus movimentos expresso pela/na sua corporeidade vibrante, que a escola/professores(as) não conseguem compreender e, muito menos, tratá-la pedagogicamente. As palavras de Porpino (2018), sobre o ato de dançar toca no âmago dessa experiência, segundo ela

Dançar, [...] essa arrebatadora forma de expressão que nos faz entrar em contato com nossa realidade humana imperfeita, inexplicável e tão maravilhosamente plástica. Pensar na dança é pensar nos muitos momentos em que a comunicação escrita ou falada não foi suficiente para expressar as angústias ou o desejo de poetizar. Se a dança fosse um texto escrito, poderia ser uma poesia; se fosse um discurso falado, poderia ser uma declaração de amor à vida; mas, sendo gesto, a dança só pode ser o próprio dançarino em seu movimento dançante. Aí está a sua peculiaridade, a sua sutileza e a sua riqueza, pois, para além dos múltiplos códigos atribuídos ao dançar,

será sempre na gestualidade do corpo que ela poderá ser compreendida pelo homem. E o que significa a gestualidade do corpo senão a própria existência humana em sua concreticidade? (PORPINO, 2018, p. 26)

Porpino (2018) me ajuda a enxergar a potencial desse corpo dançante, em que as palavras não foram suficientes para enunciar sua potência, quando me lembro do solo deste aprendente meu corpo também quer dançar, eu enquanto corpo quero lembrar dançando e dançar lembrando, sempre numa relação dialógica. Esse arrebatamento sensível que o solo do aprendente provocou me fez refletir sobre o quanto injusto eram os rótulos direcionados ao aprendente, pois sua dança não condizia com tais estereótipos, Bakhtin (2003), nas poucas vezes que cita a dança, menciona que

[...] na dança, minha exterioridade, que só é visível ao outro e só existe para os outros, funde-se com minha atividade orgânica interna que se percebe a si mesma; na dança, tudo o que é interior em mim tende ao exterior, tende a coincidir com a exterioridade; é na dança que me consolido mais na existência, que participo mais da existência dos outros; o que dança em mim é minha atualidade (validada em seu valor do exterior), é minha sofianidade, é o outro que dança em mim" (BAKHTIN, 2003, p. 151).

Segundo Bakhtin (2003), na dança existe uma intercambialidade de tudo que é interior do sujeito tende a se exteriorizar; a dança é o próprio sujeito, consolido minha existência também no ato de dançar e participo da existência dos outros neste bailar. O aprendente ao dançar tanto consolidou sua existência, mas também participou na minha pelo arrebatamento sensível provocado.

Depois do festival, em um momento na sala dos professores, todos os/as docentes das outras turmas elogiaram o aprendente, porém sua professora ficou em silêncio. Aquele silêncio me disse muita coisa, escancarou a deficiência de enxergar os aprendentes enquanto corpos dotados de potência de linguagens. Esse aprendente a partir de sua dança transgrediu os discursos monológicos que lhe amordaçava. Etimologicamente falando a palavra transgressão, de acordo com Ponzio (2010, p. 10), significa “dar um passo, um passo fora de qualquer alinhamento, combinação, sincronia, semelhança, identificação. Esse termo vem do latim transgredio; e em inglês equivale a step across, step over, passar através de, passar além de”. E nesta ação concreta que mora a esperança por uma sociedade mais justa; o corpo mesmo nas situações de opressão mostra sua face destemida.

Nesse sentido, enxergo esperança nesses corpos dançantes que poetizam suas vidas no ato de dançar, não uma dança qualquer, mas uma dança carregada de sensibilidades que diz respeito essencialmente ao humano, essas danças ao mesmo tempo que expressam a arte materializadas em seus corpos também são lugares em que as forças se multiplicam, formando

uma potência que luta contra todos os agentes que tentam desumaniza-los, que busca torná-los insensíveis ao outro e ao mundo.

4.4 Sobre o design da proposta didática dialógica

Esse escrito procura apresentar e discutir a experiência do percurso da construção da proposta didática dialógica, doravante PDD, que caminhou pela construção do projeto de intervenção, pela própria intervenção deste projeto passando por (re)planejamentos durante o vivido da proposta e, reorganização da proposta após a finalização da pesquisa. Essa discussão também dialoga com os pressupostos teóricos de pesquisa, tanto relacionado a pedagogia dos multiletramentos como vinculado aos estudos dialógicos da linguagem, de Bakhtin e seu Círculo.

Com relação a pedagogia dos multiletramentos apoia-se nas contribuições no que diz respeito ao termo design, Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) dedicam um capítulo do seu livro para a análise do processo de design, discutindo como os sujeitos se apropriam de recursos disponíveis para construir significados, este não são fixos/fechados, uma vez que passam por um processo de retrabalhos (redesigned) construindo outros significados. Esse termo assume uma duplicidade de sentido, como pode perceber nas próximas palavras:

Escolhemos a palavra design pelo seu duplo significado fortuito. Por um lado, está presente em todas as coisas do mundo, padrões e estruturas que existem em coisas naturais e feitas pelo ser humano [...] Design, neste sentido, é o estudo da forma e da estrutura nos significados que construímos, o que chamamos de "morfologia", e, nessa concepção, o design é usado como um substantivo.

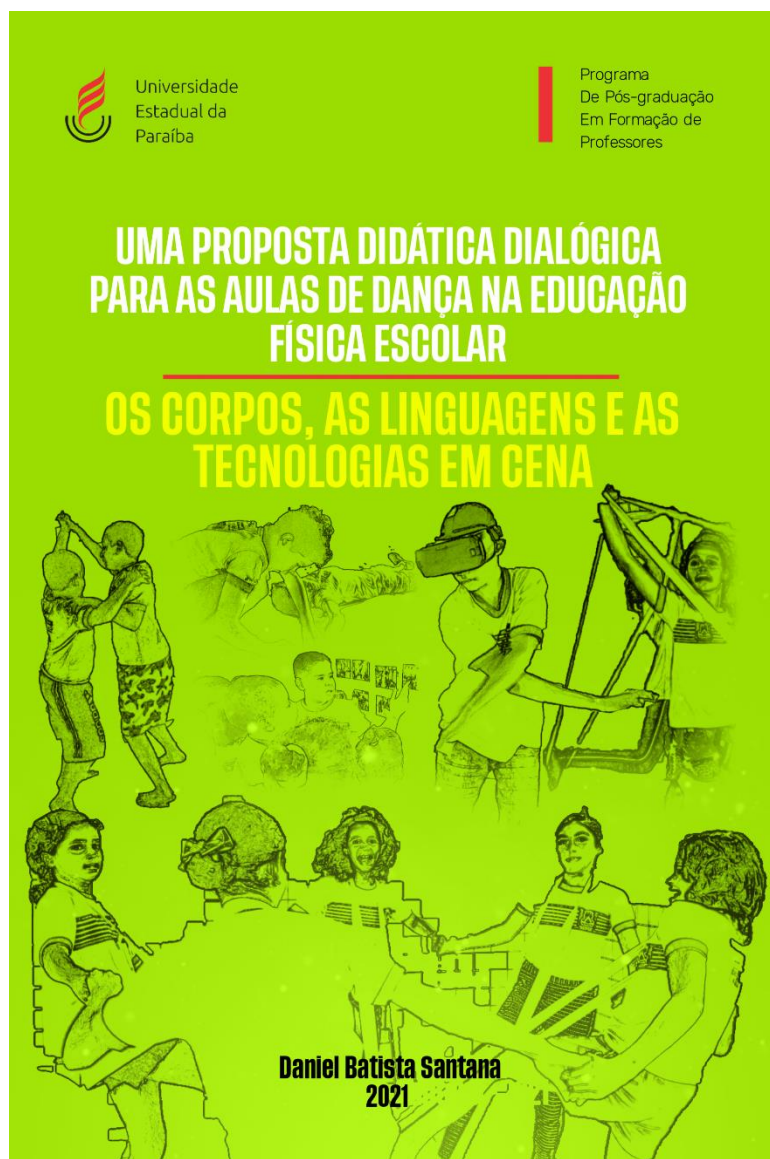
Por outro lado, o design constitui também uma sequência de ações, motivada por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem um processo de comunicação [...] Essa segunda aceção de design leva a palavra de volta à sua raiz latina designare, que, em português, pode ser traduzida como "designar" (um verbo) e, neste sentido, se refere a um certo tipo de agência ("designar algum sentido"), a algo que se faz. (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 172 – 173)

O termo design neste estudo é compreendido nessa dualidade, para além da estrutura/forma da proposta didática, mas compreendendo enquanto processo que são ideologicamente orientados. Portanto será apresentado alguns recortes da proposta tentando articular a proposta a essas questões.

4.4.1 Sobre a construção da Capa

A primeira aproximação é a partir da capa da proposta O design da proposta da capa foi construído a partir de três aplicativos, sendo eles: Background Eraser; Pixellab e PsTouch. O primeiro foi utilizado para edição dos fotogramas, a função utilizada se relaciona ao processo de retirar o fundo das imagens. O segundo aplicativo, por sua vez, vinculou-se a edição do texto, na qual foi utilizado a fonte Tusker Grotest (Font Family) e suas variações. O terceiro aplicativo foi acionado para a montagem do design em si, unindo as propostas anteriores, utilizado também para a inserção da cor de fundo. Os três aplicativos foram instalados a partir da *playstore*

Imagem 28. Capa



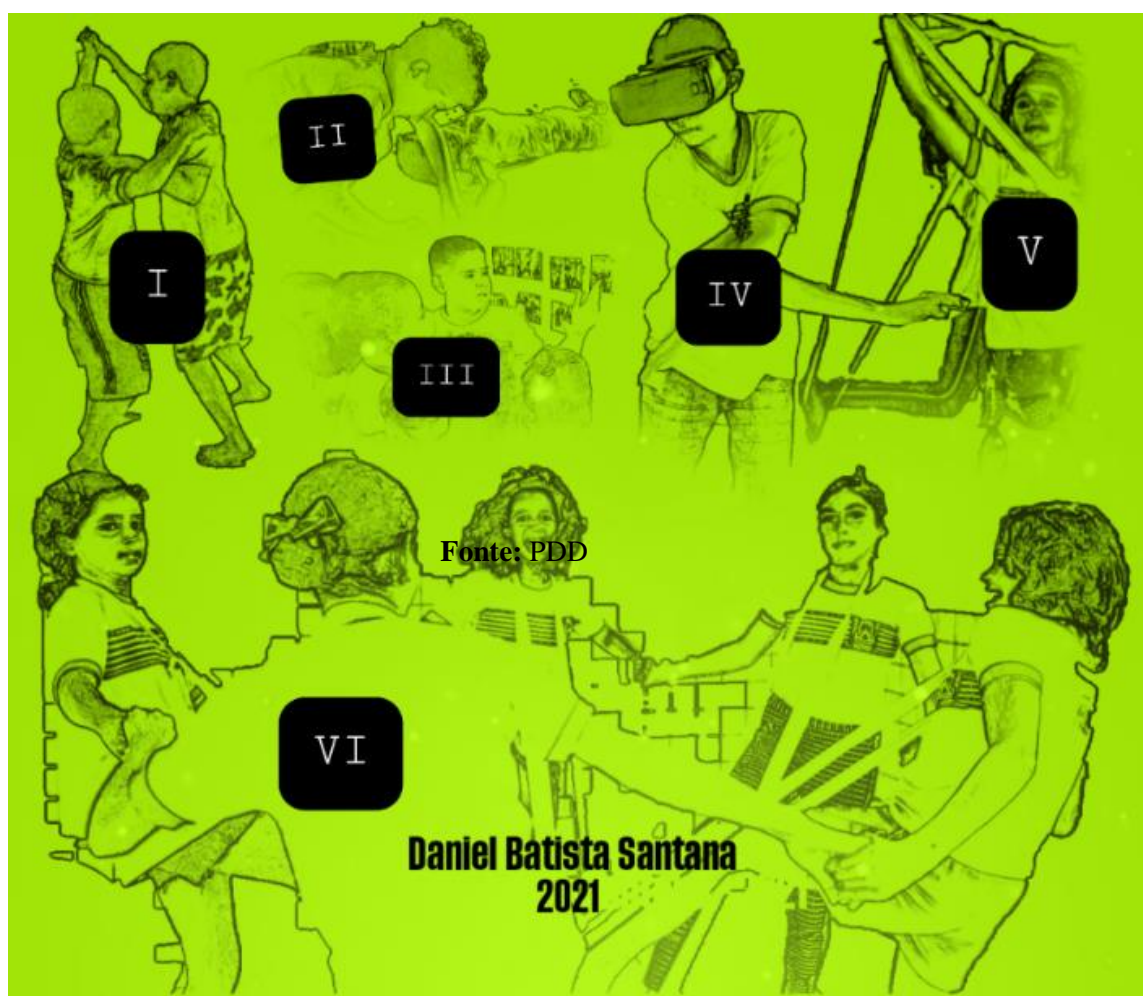
Fonte: PDD

A cor verde foi pensada a partir do contexto específico da rede municipal de ensino do qual a pesquisa foi realizada, pois essa cor é utilizada nos designs escolares do município.

Os signos imagéticos são frutos dos registros da intervenção pedagógica, o que vale a pena reiterar que “todo registro ou signo da realidade tem uma vida emprestada, quer dizer, representa algo que está fora do registro e continua a existir apesar do registro” (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 137).

Dessa forma, será apresentado os motivos da escolha de cada fotograma que está presente na capa desta proposta didática. Para um melhor mapeamento das imagens, as mesmas foram enumeradas, como é apresentado do próximo registro:

Imagem 29 Capa 2



Fonte: PDD

Cabe mencionar que cada imagem irá provocar uma construção de significado singular a cada leitor(a), pois ele/ela carrega suas próprias ideologias, mas aqui é apresentado o lugar singular do autor desta proposta; com base nisso será destacado o aspecto ideológico que cada imagem carregar em seu momento de registro e, até mesmo, fora dele, no processo de análise após realização da pesquisa.

No fotograma I, o preconceito cede espaço para as relações alteritárias, os aprendentes do mesmo gênero dançando juntos e, fora do registro, existem outros aprendentes valorando positivamente suas danças. Isso dificilmente aconteceria nas aulas iniciais sem nenhuma atribuição de valor preconceituoso; o que de fato chama atenção são os aprendentes serem do mesmo gênero com os braços em posição que representa textos dançantes que envolvem o dançar com o outro, o contexto vivido da imagem se relacionava a quadrilha junina. A imagem II, por sua vez, pode aguçar a curiosidade do leitor; a imagem representa a proposta do corpo marcado que, também flui para a confecção do design da contracapa, sendo uma proposta de movimento que também se relaciona a experiência singular do pesquisador, essa proposta receberá uma maior atenção no próximo capítulo deste texto, dedicado às entrelinhas e entrelugares desta pesquisa.

O registro imagético III, apresentar a dança para além do ato de dançar, registro que apresenta outras possibilidades didáticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da dança, sendo capturada durante o festival de dança, em que os aprendentes estão apresentando suas produções nas mais diversas multiplicidades de linguagens. A imagem IV, além de provocar uma semiose para com o nome tecnologia que o subtítulo expressa, também representa o solo do aprendente que constantemente era rotulado pela escola como aluno/problema, a estética da imagem em que o aprendente cruza seus braços transgridem as simetrias de linhas de movimentos que comumente é vinculado a dança, o aspecto transgressor desse solo também será evidenciado do próximo capítulo.

As imagens V e VI, expressam uma proposta de movimento experimenta durante a intervenção do qual a recepção foi muito positiva, em que foi tematizado a cinesfera – espaço pessoal –, a proposta do ponto de vista simbólico desestabiliza a imagem mental⁴² do que seria uma aula de dança sob uma perspectiva tradicional de ensino da dança – corpos enfileirados movimentando em uníssono com única possibilidade de movimento –, a imagem V, especificamente, aborda a experimentação singular de cada aprendente, já o registro VI,

Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 254) definem como: “imagens na mente de uma pessoa sobre coisas que não podem ser vistas no momento”, mas que se relacionam a um significado criado a partir de uma percepção de memória.

expressa a relação com o outro, temática crucial para este estudo, nessa imagem as aprendentes também expressam a potência da mulher que, de mãos dadas múltiplas suas forças contra uma sociedade machista; algo próximo do sentimento de sororidade⁴³, no círculo a aprendente que está centralizada na imagem sorrir, expressando sua felicidade que foi mediada pela dança.

4.4.2 Sobre a construção do título

Com relação ao título da proposta, foi realizado um exercício de paráfrase. No curso: como analisar a língua, a imagem, o som e o corpo: materialidade/s, ofertado pela Commune Colabs, realizado pelo pesquisador durante maio a junho de 2021, mediado pelo professor Guilherme Adorno e Juliana da Silveira e demais convidados, foi apresentado a paráfrase como possibilidade de análise de materialidades, que diz respeito à constante procura de sentido de um dado material semiótico. Com base nessa proposta foi realizado esse exercício de paráfrase para chegar-se no título do material didático, esse exercício é apresentado a seguir:

CORPO, DANÇA E OS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DIALÓGICA PARA A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Releitura e autorreflexão: O termo multiletramentos, apesar de já ser bem difundido no campo acadêmico, não é tão comum no contexto escolar e, muito menos nas aulas de Educação Física. Acredito que esse termo pode vir contextualizado no aporte teórico. Sobre a delimitação dos anos iniciais é coerente, mas ao refletir sobre a proposta didática penso que a lógica interna dela transcende a turma do quinto ano a qual foi público alvo, ela pode fluir tanto para outros níveis de ensino como até mesmo para o âmbito de outros conteúdos.

UMA PROPOSTA DIDÁTICA DIALÓGICA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIALOGANDO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Releitura e autorreflexão: É inserido o contexto de ensino e aprendizagem e adicionado o *dialogando com as tecnologias digitais*, com essa adição correse o risco de pensar esses recursos em sinonímia com o termo multiletramentos, quando toma como base o texto

⁴³ Termo que se relaciona a um sentimento de irmandade entre as mulheres, justamente por compartilhar dessa identidade de gênero, vai de encontro a forças que tentam oprimir e violentar a mulher.

dissertativo. A inserção do termo tecnologias digitais podem atuar estrategicamente devido contexto da pandemia do coronavírus (Covid19), considerando que essa temática recebeu um realce ainda maior, mesmo compreendendo que, esse termo, muitas vezes, equivocadamente, ainda é visto como um garantidor do processo de aprendizagem, não considerando a profunda desigualdade social do contexto brasileiro. Ao refletir sobre a proposta percebe ainda um teor de uma escrita acadêmica, mas a proposta seria deixar essa escrita mais coerente ao contexto, também se percebe a que a palavra diálogo assume uma redundância no título.

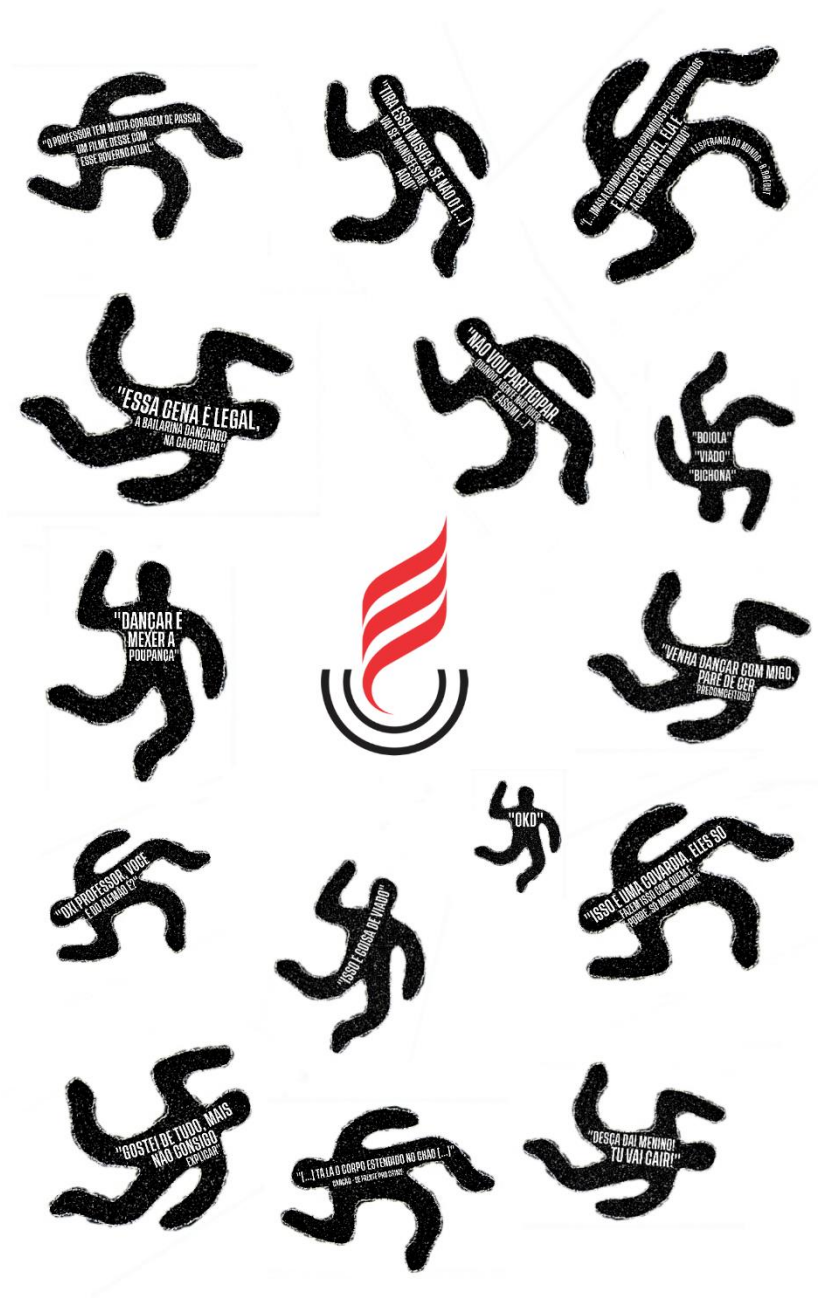
UMA PROPOSTA DIDÁTICA DIALÓGICA PARA AS AULAS DE DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS CORPOS, AS LINGUAGENS E AS TECNOLOGIAS EM CENA

Releitura e autorreflexão: A partir desse exercício parafrástico chegou-se a esse título que, em forma de elipse, é feita a supressão do processo de ensino e aprendizagem. O termo tecnologias permanece de maneira estratégica e é inserido o adjunto adverbial de lugar: em cena que, ao mesmo tempo expressa relação com o lugar do estudo – a escola pública – também assume uma postura metafórica ao contexto artístico da dança. Essas modificações tornam-se essa proposta mais sintonizada ao contexto específico da proposta.

4.4.3 Sobre a construção da contracapa:

Na contracapa é centralizado a logo da Universidade Estadual da Paraíba por dois motivos. O primeiro se relaciona a potência da universidade pública/ciência perante o enfrentamento das mazelas do meio social, nessa pesquisa, essa instituição é enxergada em uma atitude responsável e responsivo diante desses corpos marcados, também simboliza a defesa da universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e de impacto social. O outro motivo é de ordem pessoal, pois eu, enquanto pesquisador, mesmo antes de me inserir no curso de Licenciatura em Educação Física, já usufruía do pré-vestibular dessa instituição. Na graduação contei com auxílios estudantis que me proporcionaram chegar onde estou hoje, sou muito grato por essa instituição.

Imagem 30. Contracapa



Fonte: PDD

Foram selecionadas algumas palavras para compor a proposta da contracapa, sendo tanto enunciados que marcaram este estudo como trechos de canção ou poema, segue eles: 1. “dança é mexer a poupança”; 2. “Não vou participar. Quando a gente não quer é assim, nós fica na sala”; 3. “tira essa música, se não o [...] vai se manifestar aqui!!”; 4 “Boiôla”; “Bichona”; “Viado”; 5. “quando a vontade chegar apareça na aula e tenha cuidado pra não se machucar”; 6 “desce daí menino! Tu vai cair!”; 7. [...] Tá lá o corpo estendido no chão

[...], *De frente Pro Crime- João Bosco, Roberta Sá e Trio Madeira Brasil*; 8. “gostei de tudo, mais não consigo explicar”; 9. “venha dança com migo. Pare de ser precomseituoso” meme produzido por uma aprendente; 10. “essa cena é legal, a bailarina dançando na cachoeira”; 11. “Oxi, professor, vc é do Alemão é?”; 12. *Isso é uma covardia. Eles só fazem isso com quem é pobre, só matam pobre*, afirmou outra moradora do bairro; 13. “[..] Mas a compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável. Ela é a esperança do mundo” *A Esperança do Mundo*, de Bertolt Brecht.

Essas palavras, mesmo apartas de seus contextos, tem um potencial de aguçar a curiosidade do leitor, primeiro pelo motivo que o contato com elas provocar um certo estranhamento, pois o contexto – uma contracapa de um material didático- aduz outras expectativas, diferentes destas.

Diante dessa reflexão sobre essas palavras, Volóchionov (2018), integrante do Círculo de Bakhtin, menciona que:

Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106)

A recorrência de palavras de caráter preconceituoso na contracapa não é tensionada de maneira desinteressada, pois busca-se evidenciar o mundo atual, marcado pelo olhar indiferente ao outro, mundo esse que essa pesquisa ensejou modificar, tanto pelo caráter da própria intervenção pedagógica quanto pela produção de um material didático que pode, nas mãos de professores e professoras, reverberar outras possibilidade de mundo, em que sonhos e vida humana sejam potencializadas a partir da linguagem da dança e, quem sabe, se não surgirão outras propostas didáticas com outras palavras que evidencia essas mudanças sociais, uma vez que, como defende Volóchionov (2018), a palavra carrega mudanças ainda estão se formando.

O design das palavras serem circunscritas em corpos marcados surgiu de um momento de inquietação da própria experiência da intervenção pedagógica que será apresentada no capítulo dedicado às entrelinhas e entre-lugares desse estudo. Nota-se que a própria forma do material didático é inspirada no vivido dessa pesquisa, vivido esse misturam trajetória de vida do pesquisador deste estudo, como se a proposta didática dialógica carregasse resquícios de seu

existir. Essa reflexão encontra mais sentido no próximo capítulo, principalmente nas entrelinhas proposta didática do corpo marcado.

4.4.4 Mapa de leitura e organização da proposta

Esse tópico no material didático procura situar o/a leitor (a) de maneira mais objetiva sobre como a proposta está organizada. Nesse escrito, é apresentada a proposta de quatro momentos, a saber: I) Iniciando o Diálogo; II) Sobre os IV contextos dançantes; III) Sobre a Organização das aulas e; IV) Elementos adicionais. Diante desses tópicos será apresentado algumas questões:


4.4.4.1 Iniciando o Diálogo:

Nesse tópico é apresentado o espaço onde a pesquisa foi realizada, a turma alvo e o marco temporal do estudo. Existe também uma pequena contextualização do bairro da escola da intervenção que, de acordo com Cunha (2016), encontra-se em nível de muito alta vulnerabilidade, também é apresentado algumas imagens dos espaços escolares. Esses recursos argumentativos procura evidenciar que essa proposta foi construída a partir da concretude do cotidiano escolar que, pode aproximar o/a professor da proposta.

Em seguida, é apresentada duas sínteses de uma lauda cada de um texto produzido a partir da dissertação, esse texto produzido é disponibilizado do drive do e-mail da proposta didática que pode ser acessado tanto pelo QR Code como pelo link que é disponibilizado. Esse processo será discutido posteriormente.

A primeira lauda Contextualizando Bakhtin e seu Círculo na Educação Física escolar e a segunda lauda busca apresentar a dança como linguagem, aproximando ela a pedagogia dos multiletramentos.

Imagem 31 Recorte da síntese teórica




CONTEXTUALIZANDO BAKHTIN E SEU CÍRCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Síntese do Texto Presente no QR Code

Caro(a) professor(a), para estabelecer relação de Bakhtin e seu Círculo na Educação Física escolar foi tomado como base três questões como principais, estas que estão presentes nos estudos de Faraco (2009, p. 18), como: “a) tema da contraposição eu/outro; b) ao componente axiológico intrínseco ao existir humano e; c) à questão da unicidade e eventicidade do ser”.

A primeira aproximação diz respeito aos estudos sobre a alteridade, ela diz respeito, grosso modo, à necessidade do outro no processo de interação e formação humana. Esse conceito abarca as relações do “eu-para-mim, eu-para-o-outro e do outro-para-mim” (BAKHTIN, 2010, p. 23). Compreender a Educação Física a partir da alteridade é muito pertinente, pois ao entender que essa área de conhecimento não foge desses centros valorativos, podemos encaminhar reflexões que os sujeitos que se movimentam nas aulas não são resumidos ao caráter tecnicista de seus movimentos, contudo, seus movimentos encontram no outro o espaço de significação sensível e humana.

QR Code 1. Aporte Teórico



Fonte: <https://is.ed/nogQTt>

Fonte: PDD

A inserção desse material é considerada de grande importância, primeiro porque tanto Bakhtin como a pedagogia dos multiletramentos não são muitos comuns em aproximação nas aulas de Educação Física, essa assertiva fica evidenciada quando analisa-se a produção de conhecimento na área. Com base nessa questão foi necessário inserir na proposta didática dialógica um marco teórico sobre a proposta que, deveria passar por um processo de modificações específicas para estabelecer um diálogo mais profícuo com os/as docentes, isso não significa dizer que houve uma simplificação do aporte teórico, contudo, existiu uma síntese dialógica. Além disso, essas referências podem motivar o/a leitor(a) a pesquisar mais sobre a temática e, quem sabe, mobilizar ele/ela a ler este texto dissertativo.

Portanto, considera-se relevante apresentar, mesmo que em síntese, o aporte teórico que baliza toda a lógica interna deste material, que vai desde a adjetivação dialógica do material às propostas didáticas apresentadas. Sem contar que a síntese em uma lauda localiza o leitor, enquanto o texto presente no drive contempla um(a) leitor(a) com um perfil mais criterioso. Nesse meio, a escrita da síntese é objetiva, direta; esse exercício de escrita também foi

exercitado na disciplina optativa sobre a produção de materiais didáticos, ofertado pelo referido programa; o que apresenta a contribuição do coletivo do PPGFP, também cabe mencionar que essa disciplina deveria ser alocada no quadro dos componentes curriculares obrigatórios e, a disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos poderia dialogar com a especificidade da escrita de materiais didáticos, seria uma avanço na formação dos/as mestrandos(as) que, de fato, iria refletir na qualidade dos/as materiais didáticos construídos pelo/no programa.

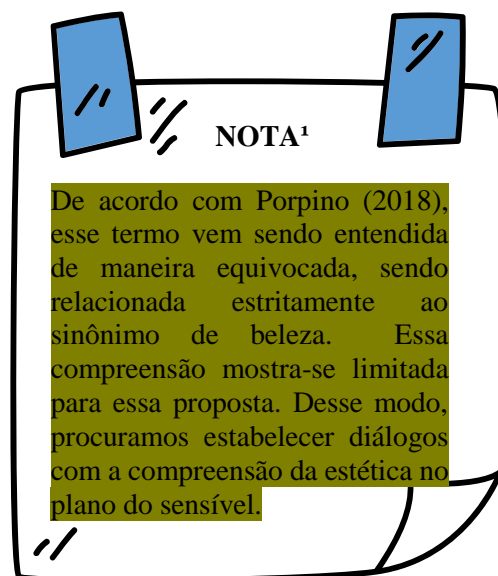
Diante desse contexto de escrita, a pedagogia dos multiletramentos, segundo Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), discute sobre a questão da escrita ser coerente ao contexto de uso, desse modo, a escrita da proposta didática deve passar um tratamento mais específico, prezando pela clareza e objetividade. A obra de Betti e Gomes-da-Silva (2019), foi o gatilho inicial para (re)pensar o processo de escrita desta proposta didática, pois essa obra apresenta uma escrita muito engajada com a realidade vivida dos/as professores de Educação Física, cabe pontuar que a obra tanto apresenta discussões de cunho mais teórico como também apresenta propostas didáticas relacionadas ao conteúdo jogo relacionado a temática da linguagem.

Nesse ínterim, será apresentado algumas estratégias de tratamento do texto presente no drive. O primeiro olhar foi para as citações diretas –curtas e longas- presentes no texto, a partir de uma leitura e reflexão foi analisado se a citação era pertinente ao contexto do material didático ou poderia ser parafraseada sem perder a construção do significado desejado, ou até mesmo, se elas poderiam ser apresentadas em perspectiva de notas.

Dito isto, será apresentado um recorte de um texto presente no Google Drive que é disponibilizado no material didático que está relacionado a síntese do aporte teórico que sustenta essa proposta didática. O recorte do texto recebe diferentes cores de realces que identifica sua função no texto. Esse texto recebeu um tratamento de (re)escrita – que também se aproxima do exercício de paráfrase já apresentado – para ser inserido na proposta didática. Segue o recorte:

Recorte de um texto presente no Google Drive

Diante desse contexto, essa proposta também enxerga a linguagem da dança em uma dimensão estética¹, ou seja, seus signos expressam tanto ideologias como um caráter sensível. Convido o/a professor(a) a enxergar essas duas dimensões não como dicotômicas, mas que, quando abraçadas, elas podem tanto nos auxiliar na leitura dos signos expressos pelos/pelas aprendentes, como também nos dar suporte para elaborações de propostas didáticas que sejam mais significativas ao contexto formativo dos/as aprendentes.



Fonte: PDD

Legenda	
Escrita relevante ao contexto	
Convite ao professor(a)	
Nota ilustrativa complementar e pertinente	

É possível perceber que o texto que está realçado com a cor verde se configura como elemento importante ao contexto, pois busca situar o/a leitor(a) da especificidade sógnica da dança, relacionando ela a dimensão ideológica e sensível. O texto com realce amarelo, por sua vez, é direcionado ao professor(a), destacando duas contribuições que essa compreensão da dança enquanto linguagem pode oferecer. Já o texto em vermelho é apresentado em nota, que é complementar e também pertinente ao contexto, uma vez que desestabiliza a compreensão da estética enquanto estritamente relacionado à beleza, apresentado está relacionado ao campo do sensível.

O elemento decorativo da nota pode ser encontrado no site Slidesgo⁴⁴, que disponibiliza diversos modelos de slides, dos quais existem uma variedade de figuras, ilustrações e imagens, algumas destas foram utilizadas para a construção do design desta proposta.

⁴⁴ Disponível em: <https://slidesgo.com/faqs> and <https://slidesgo.com/slidesgo-school>: Acessado em 24 e julho de 21

Além disso, para esse aporte teórico ficar mais dinâmico, ele assume um caráter dialógico com os resultados desse estudo, no sentido de apresentar aos professores e professoras um parecer concreto dos aspectos teóricos no contexto escolar das aulas de Educação Física.

4.4.4.2 Sobre os IV contextos dançantes:

Nesse escrito, é apresentado a organização dos contextos, em que, em um primeiro momento, é exposto uma abertura com as Habilidades que a BNCC (2018) apresenta para o quinto ano, que dialogam com os objetivos estabelecidos pelo professor, também é inserido algumas imagens ilustrativas que foram registradas durante a intervenção pedagógica e, posteriormente, editadas para ser inseridas na abertura. Em seguida, é apresentado uma prévia do contexto dançante em forma de quadro, contendo os conteúdos da dança, objetivos específicos, caminho metodológico e a avaliação do contexto dançante em forma de síntese

Esse tópico foi inspirado em Araújo et. al (2020), no *Livro didático para a Educação Física Escolar: Práticas corporais na diversidade da vida*⁴⁵. Na obra é apresentado um roteiro de estudo como abertura do capítulo apresentado. Além disso, essa obra também dialoga com as habilidades da BNCC (2018), em uma espécie de transposição didática das habilidades desse documento para os objetivos específicos do capítulo, objetivos estes que também são apresentados.

Mesmo considerando as críticas ao documento, como as de Neira (2018), que afirma que o documento apresenta fragilidades e incongruências, como o acentuado descompasso com a produção científica crítica da área, a qual o tecnicismo sobrepõe-se à criticidade. Já Betti e Furtado (2019) mencionam que, com o número limitado de relatores do documento da área de Educação Física, estes direcionaram suas crenças, na maioria das vezes contraditórias entre si, sem pouco, ou quase nenhuma, reflexão da área como um todo, esses relatores, segundo o autor, mesmo que involuntariamente, atuam como legisladores pedagógicos.

Ao dialogar com esse documento, ressalta-se um conceito importante de Bakhtin (2003), o excedente de visão, sobre esse conceito ele menciona que:

Eu devo aqui entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23).

⁴⁵ Material didático produzido no componente curricular "Práticas Corporais III no semestre suplementar 2020.5", tendo os/as aprendentes da turma como colaboradores(as).

Um exemplo desse excedente de visão é justamente o diálogo com a BNCC, pois os/as professores, do contexto dessa rede municipal de ensino, são constantemente orientados(as) para que seus planejamentos estejam pautados nesse documento, realidade essa que também faz parte de docentes de outros estados do Brasil. O diálogo com esse documento reflete esse excedente de visão, que é localizado nos estudos de Bakhtin (2003), se projetar ao lugar do outro e retomar ao meu lugar singular e, a partir desse lugar agir de maneira ética e responsável na construção deste material didático.

Esse conceito ao ser intercambiado ao contexto de produção de materiais didáticos apresenta grande proficiência, pelo motivo que o material didático parte de uma dada realidade de produção, almejando interferir em outra, em um futuro que se concretiza, em primeiro momento, com a leitura da proposta, em um processo dialógico; as ideologias do leitor(a) vai ao/de encontro a ideologia do autor que produziu a obra, nessa relação, de fato, existirá concordâncias e discordâncias, atitudes que caracterizam o diálogo. E a partir de negociações, o/a leitor (a) poderá ou não, se apropriar de algumas propostas e ressignificar em suas aulas, interferindo assim na vida dos/as seus/suas aprendentes.

4.4.4.3 Sobre a Organização das aulas:

Nesse tópico, é exposto a duração de cada aula, apresentação do tema, os objetivos específicos das aulas, caminho metodológico em formato narrativo, a avaliação e registros imagéticos quando necessário, tanto relacionado ao vivido da intervenção pedagógica como elementos ilustrativos.

Diante desses elementos, destaca-se o aspecto narrativo do caminho metodológico. Essa proposta foi pensada a partir de Bakhtin e seu Círculo, uma vez que Miotello, Araújo e Dias (2019) mencionam que essa perspectiva narrativa se aproxima dos estudos desse coletivo, embora que eles direcionam suas palavras para o campo da pesquisa científica, aqui essa perspectiva é apropriada para o âmbito do caminho metodológico das propostas didáticas. Sobre a justificativa desse tipo de pesquisa, eles defendem que quando o pesquisador vai a campo, ele se coloca no lugar de escuta e, [...]nesse caso, escutar é fundamental, de novo, vou repetir, nós vamos numa perspectiva de quem narra, de quem conta, de quem fala da própria vida, de quem relata a experiência, experimento aquilo que ele sente. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225). Esse método ficará mais evidente no capítulo dedicado às entrelinhas e entrelugares deste estudo.

Essa proposta narrativa é uma aposta, essa aposta se torna um pouco mais segura pela a inserção estratégica de imagens que expressam justamente esse caminho metodológico adotado; elas dinamizam a leitura e, como mencionam Santaella e Nöth (1998), elas nos emprestam os momentos vividos, atuando como elementos argumentativos que reiteram que as propostas didáticas presente neste material didático são possíveis, exequíveis, realizáveis.

A pesquisa de Castro (2020), intitulada de *Futebol e literatura na aula de educação física: possibilidades transdisciplinares em uma escola pública em João Pessoa – PB*, realizada neste programa de Mestrado Profissional, também traz essa estratégia de utilizar as imagens na proposta didática como elemento ilustrativo e argumentativo. O material didático desta pesquisadora se relaciona a uma sequência didática que tematiza o futebol a partir de relações dialógicas com a literatura, como forma de ressignificar esta prática corporal numa escola de ensino médio. À vista disso, o material didático desta pesquisa também se inspira nessa produção. Como apresenta a imagem a seguir:

Imagem 31. Imagens como recurso argumentativo

PRIMEIRO ENCONTRO (UMA AULA)

OBJETIVO: Reconhecer as representações do futebol para os sujeitos como um resultado das experiências pessoais de cada pessoa com o esporte.

ESPAÇO: auditório.

MOTIVAÇÃO – DINÂMICA “TROCA DE PASSES”

Dinâmica “Troca de passes”:

A turma deverá ser organizada em um único círculo no chão. Dentro do círculo, estarão dispostas algumas canetas e papéis para serem assinalados pelos alunos ao som da música “Partida de futebol”², do grupo musical Skank. Um a um, os estudantes deverão:

- Dizer seus nomes;
- Executar um movimento interagindo com a bola (este movimento deverá ser imitado pelos demais alunos do círculo).

Quando todos tiverem interagido com a bola, os discentes deverão assinalar em um dos papéis dispostos no chão uma palavra ou expressão que denote o que o futebol representa para cada um deles. Em seguida, deverá ser viabilizada uma roda de conversa problematizando as interações dos estudantes com a bola e os sentimentos e impressões mencionados por eles

Figura 1: Dinâmica troca de passes



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 2: Papéis com as impressões dos discentes sobre o futebol



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Questionamentos como os que se seguem poderão ser feitos:

- Você se sentiu à vontade, envergonhado ou temeroso de interagir com a bola?
- Por que você acha que se sentiu assim?
- Por que você utilizou esta palavra ou expressão para descrever o futebol?
- O movimento realizado e a palavra ou expressão assinalada remetem à alguma experiência que você vivenciou com futebol?

Fonte: Castro (2020, p. 172)

4.4.4.4 Elementos adicionais:

Esse tópico apresenta dois elementos como adicionais, o primeiro é a presença de QR Codes na proposta didática e o segundo se relaciona a pequenas notas em destaque sobre a reação dos/as aprendentes a cada proposta de aula.

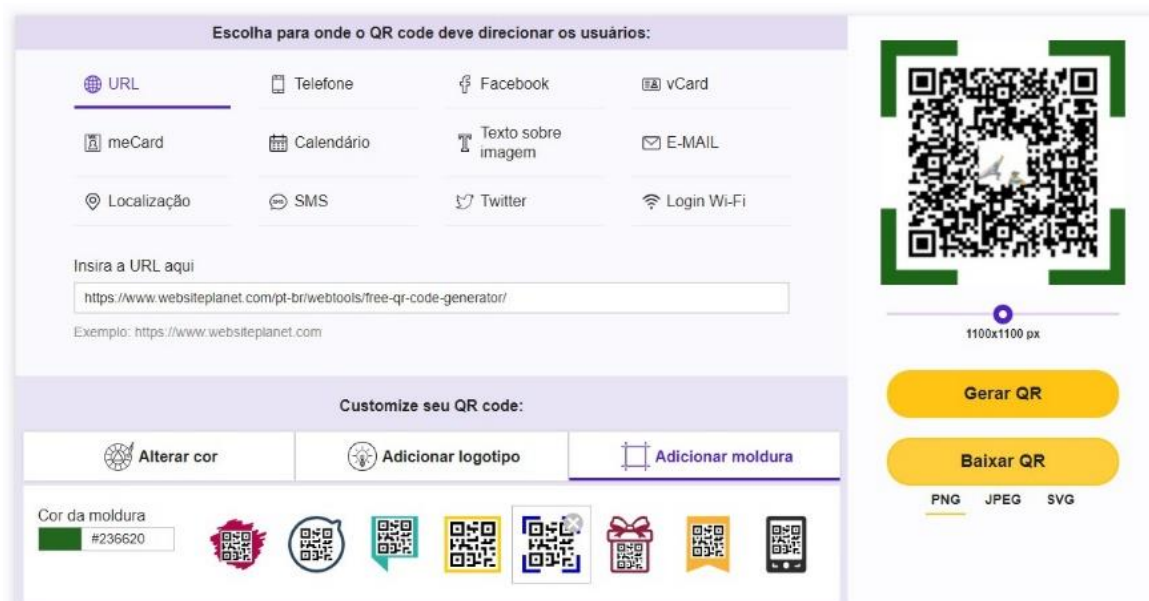
Os QR Codes direcionam para paisagem sonoras, documentário, vídeos, textos de contextualização do conteúdo trabalhado em que foi feito um upload no drive, poemas, poesias etc, como recursos de apoio ao docente, também foi disponibilizado o link dos referidos arquivos. A escolha destes materiais de apoio obedecem a critério de relevância para o processo de ensino e aprendizagem da dança, assim como um olhar mais esmiuçado sobre a figura do/a autor(a) deste recurso, analisando se ele/ela é pesquisador(a) na temática em questão ou professor(a) com saber experiencial de destaque sobre o assunto. Nesse sentido, também é explicado o procedimento para a leitura no código.

A inserção dessa tecnologia busca ampliar as possibilidades do material, é importante reiterar que o QR Code significa Código de Resposta Rápida. O QR Code surgiu com a função de redimensionar informação. Atualmente, sua finalidade tem sido o redimensionamento links para mídia impressa e/ou mídia online, assim como imagens e vídeos presentes na rede. (STYLIANOUDAKIS; BÔAVENTURA, 2018).

Na obra de Rojo e Moura (2019, p. 9), ela e ele fazem uso desse recurso, esta primeira na apresentação o livro mencionar que esse recurso “possibilitou tornar o livro uma hipermídia navegável: basta lê-lo com o celular à mão para visualizar os exemplos que não se resumem à escrita e às imagens estáticas, que o leitor verá, são muitos”. E, é nessa perspectiva que esse recurso é explorado neste material, com o intuito de torná-lo uma hipermídia navegável, esse que o/a leitor(a) estava com seu aparelho em mãos. Essa tecnologia, também é encontrada no livro didático de Araújo et al. (2020), do campo da Educação Física, o que inspira ainda mais o diálogo com essa possibilidade tecnológica.

Para a produção dos QR Codes foi escolhido um site gratuito e com ferramentas intuitivas. Neste site, o QR Code pode ser personalizado com a inserção de logotipo, molduras e edição de cores do design do código. Segue o site:

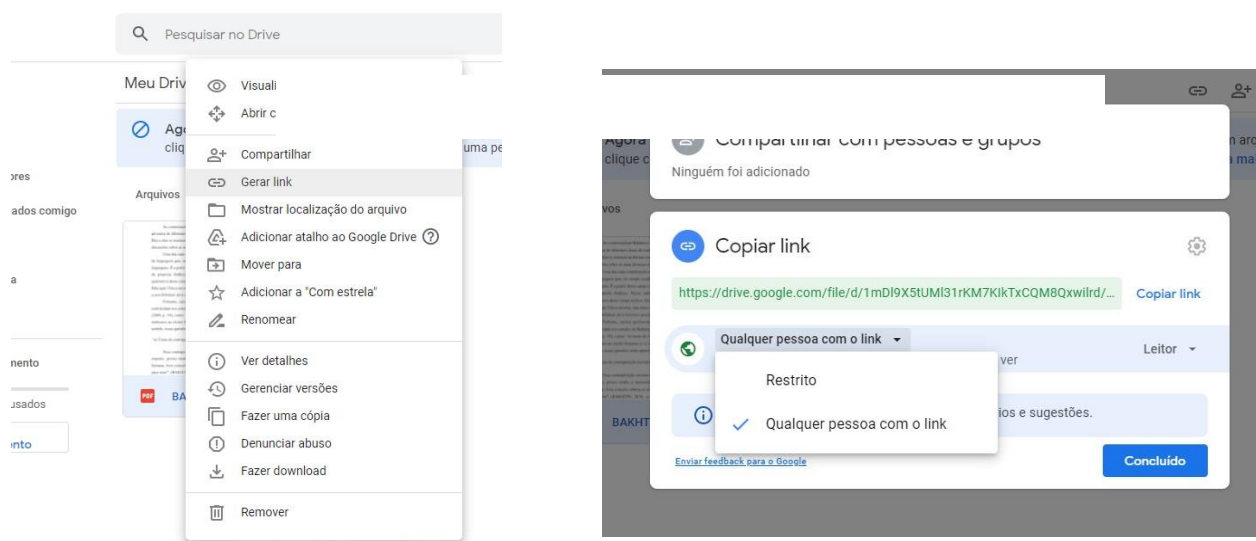
Imagem 32. Site em que foram construídos os QR Codes do Material



Fonte: <https://is.gd/eFnI3z>

Dessa forma, o endereço eletrônico dos materiais disponibilizados na internet era convertidos em QR Codes e inseridos na proposta didática. Para a inserção dos textos que foram disponibilizados no drive, primeiramente, foi necessário criar uma conta no Google específica para o material didático, em seguida, o drive é organizado a partir de pastas que tem o nome dos tópicos da proposta didática, após a upload dos textos é realizado o seguinte prosseguimento para gerar o link que será inserido do site do QR Code para gerar o código:

Imagem 33 e 34. Procedimento para geração do link



Fonte: Google Drive

Na primeira imagem, é clicado com o botão direito do mouse sobre o texto que tem o objetivo de ser compartilhado, em seguida, aparece uma lista de opções, é escolhido a opção “gerar link”. Ao clicar nessa opção será aberto um quadro com opções de compartilhamento, expresso pela imagem 2, é alterada a configuração de compartilhamento para “qualquer pessoa com o link”. Em seguida, é só clicar em “copiar link” e adicionar no site de produção do QR Code, onde será gerado o código e feito o download do mesmo.

A funcionalidade utilizada do Google Drive se relaciona ao “gerenciamento, armazenamento e sincronização de arquivos e pastas na nuvem do Google”⁴⁶, mesmo considerando que esse serviço disponibiliza outros recursos, como pode-se citar: Google Documentos, Planilhas, Formulários e outros.

A pesquisa de Ramos, Ramos e Asega (2017), enseja apresentar uma experiência didática-pedagógica tendo a experiência do uso do Google Drive, articulando este a proposta de Material Educacional Digital para o ensino-aprendizagem de línguas. Elas evidenciam a potencialidade deste serviço como elemento integrante de materiais didáticos, destacando o crescimento de pesquisa com uso desse serviço no contexto educacional, seu uso, de acordos com as autoras, vem crescendo devido a alguns motivos, como pode-se citar a gratuidade do serviço e extensivo número de tutoriais sobre as ferramentas que integram o serviço. Portanto, essa proposta didática também dialoga com essa possibilidade.

Sobre o segundo elemento adicional dessa proposta didática, que se relaciona a reação dos/as aprendentes, em curtas notas de destaque em cada proposta de aula. O objetivo com a inserção de notas de destaque é abrir os bastidores da proposta ao leitor(as), assim como atuar sobre a curiosidade dele/dela e convidá-lo(la) a leitura do texto dissertativo. Além disso, para um(a) leitor(a) mais atento(a), ele/ela pode perceber o como as reações dos/as aprendentes vão encaminhando a própria construção das próximas propostas didáticas que são apresentadas; essa estratégia escancara o aspecto dialógico defendido nessa proposta e, definitivamente, dar vida a proposta.

Nesse ínterim, tanto os registros como as reações dos/as aprendentes dão vida a esta proposta didática. Os registros reiteram que o estudo foi cunhado no chão da escola pública, atuando como elementos que dialogam com o escrito do caminho metodológico. Já as reações, por sua vez, podem ganhar ecos de ressonâncias a partir das experiências singulares dos/as professores(as) de Educação Física em suas práticas pedagógicas.

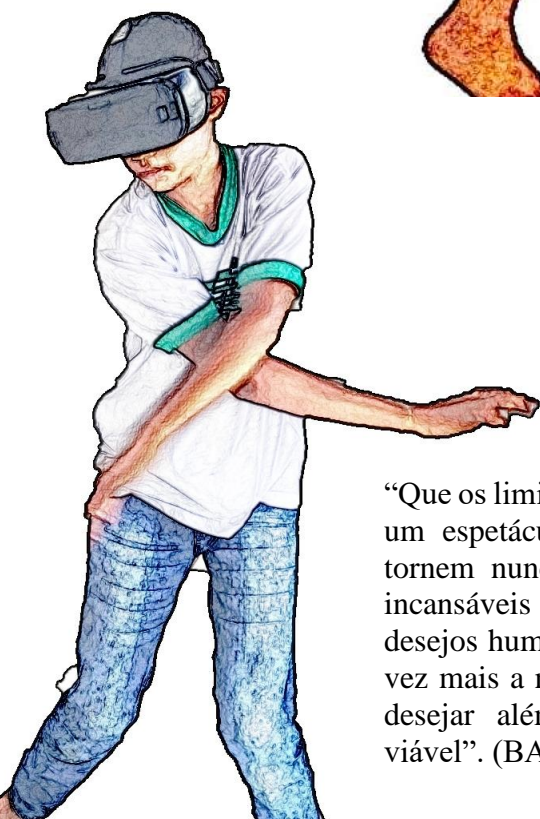
⁴⁶ Disponível em: <https://support.google.com/drive/answer/6374270?hl=pt-BR>; acessado em 06 de agosto de 2021.

E, no final do IV (con)texto dançante, existe um espaço dedicado ao leitor(a) fazer suas próprias reflexões dialógicas que podem ser enviadas via e-mail para o endereço eletrônico na proposta didática. Esse espaço é inspirado na obra de Betti e Gomes-da-Silva (2019), em que os autores disponibilizam um espaço em espécie de mural, que tomou como base a obra de “Mural da Participação Popular”, do prestigiado Oscar Niemeyer, localizada em Brasília (DF). Eles fazem uma chamada ao leitor(a) escrever suas sínteses reflexivas e, em seguida, dar um feedback da obra via e-mail.

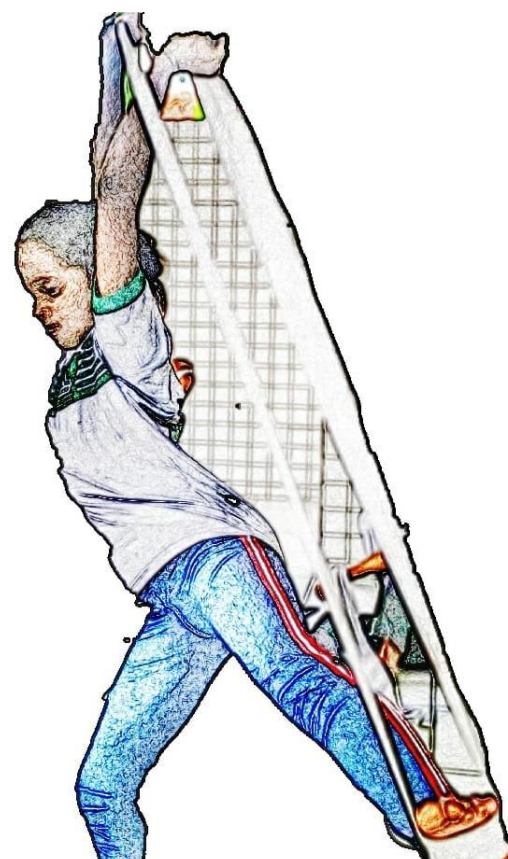
Dito isto, também cabe mencionar questões que transcendem esta pesquisa, ou seja, indica ações para além dela, como o processo de compartilhamento desta proposta didática dialógica a comunidade de professores(as), compartilhamento esse que, muitas vezes, se configuram como o “Calcanhar de Aquiles” dos mestrados profissionais. Desse modo, será feito contato com a secretária municipal da Cidade de Campina Grande, objetivando compartilhar essa proposta para os/as professores(as) da rede. Em sentido macro, será feito o contato com redes sociais que congregam docentes do Brasil, tanto de caráter mais formal⁴⁷ como informal, não anulando a possibilidade de compartilhamento desta proposta em congressos, cursos de formações e demais eventos de natureza semelhante.

⁴⁷ Como pode-se citar o Centro Esportivo Virtual (CEV), que é o maior portal de Gestão de Conhecimento para uma Comunidade de Pesquisadores (as), Professores (as) e Aprendentes de Educação Física, Esportes e Lazer. Este portal em 2021 completa 25 anos de (re)existência.

5. IV ATO: CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAS



“Que os limites em que esbarramos durante um espetáculo ou uma pesquisa não se tornem nunca impedimentos à criação e incansáveis buscas pelas realizações de desejos humanos, mas que instiguem cada vez mais a necessidade humana de criar e desejar além do possível, do real, do viável”. (BARRETO, 2005, p. 16).



Barreto (2005), na citação que abre esse ato, menciona a necessidade de enfrentar os/as limites/problemáticas que possam aparecer tanto durante a realização de uma pesquisa como diante de um espetáculo de dança; a recepção a esses contratempos não devem ser paralisantes, mas, a partir deles são necessários enxergar as fissuras, às frestas, que motive o pesquisador(a) de forma responsiva e responsável perante o desejo de potencializar a vida, estimulando os sonhos.

Caminhando para o fechamento desse ciclo, não implicando na finalização desse diálogo, uma vez que o próprio Bakhtin (2003) apresenta esse conceito como sendo inesgotável, pois a palavra, assim como a dança, tem seu festival de renovação, entendendo que “[...] nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados [ou dos diálogos desta pesquisa], podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo”. (BAKHTIN, 2003, p. 410). Diante desse contexto de inacabamento, julga-se relevante relembrar a pergunta norteadora deste estudo, que se repousa ao seguinte questionamento: Quais são as contribuições formativas de uma proposta de intervenção no processo de ensino e aprendizagem da dança que toma como base a pedagogia dos multiletramentos e compreende o corpo dançante enquanto linguagem sensível e ideológica pode oferecer para uma turma de quinto ano do ensino fundamental?

Ao analisar os resultados deste estudo, pode-se perceber que os impactos formativos foram singulares e múltiplos. A singularidade diz respeito ao aspecto contextual do estudo; compreendendo-se que, de acordo com Masetto (2013), a aprendizagem envolve mudança de atitude, ao longo desta pesquisa mudanças foram apresentadas e analisadas. Portanto, constatou-se que: aprendentes que se mostravam resistentes a não participar da proposta se envolveram de maneira ativo do processo; aprendentes que apresentavam narrativas preconceituosas – sejam estas relacionadas a gênero, religião etc – refletiram sobre essas questões; aprendentes ampliaram suas possibilidades de movimentos a partir da linguagem da dança; aprendentes mergulharam no dançar a partir de um planejamento que contemplou o sensível e ideológico de maneira entrelaçada; aprendentes puderam dançar com outro independentemente de qualquer pré-conceito; aprendentes refletiram sobre o contexto das danças que estão à margem do ambiente escolar; o aprendente que era constantemente rotulado como “aluno-problema” pode encontrar espaços em que sua potência corporal na dança transgrediu todos esses estereótipos que era direcionada em sua direção.

No momento da formatura dos/as aprendentes, em específico, quando o momento foi direcionado a apreciação de um vídeo, este que era síntese da pesquisa contendo registros das

aulas vivenciadas, foi possível notar a potencial do audiovisual como elemento tanto de estratégia para estabelecer laços com o contexto comunitário como um momento de conagração das lembranças sensíveis construídas a partir do dançar com o outro. Foi um verdadeiro momento de entrelaçamentos de sensibilidades pautadas na relação de alteridade humana, os/as aprendentes estavam nitidamente emocionados(as), os sorrisos eram denunciativos; os familiares se mostraram surpresos com o vídeo e como ele estavam afetando os/as aprendentes. Foi refletido e refratado nos corpos dos/as aprendentes e nos familiares os impactos desse estudo sobre a vida deles e delas.

Como plano de fundo desses impactos formativos existe a compreensão da dança enquanto linguagem, destacando o corpo enquanto protagonista do ato de dançar. Isso encaminha um olhar mais à lupa para o processo de ensino e aprendizagem da dança, pois os signos que acompanham as aulas de dança devem estar comprometidos, enquanto planejamento docente, com o ato de potencializar a formação dos/as aprendentes. Essa potencialização, sem sombra de dúvidas, também abarca a especificidade sógnica da linguagem da dança, da qual defende-se neste estudo sua dimensão ideológica e sensível, em que as fronteiras dessas duas instâncias são fluídas, ou melhor, dialógicas.

Esse meio de discussão, por sua vez, encontrou terreno fértil da perspectiva dos multiletramentos, pois esse estudo considerou esse horizonte de suas práticas didáticas pedagógicas. Esse campo do saber abre fissuras no contexto escolar que garante um caminho argumentativo profícuo para defender uma educação mais sensível e humana, justamente por olhar com afinco para os contextos e oferecer uma multimodalidade de linguagens que contribuem para o processo formativo, como pode-se analisar nos resultados deste estudo. Acredita-se que essa proposta pode ser um elo importante para sintonizar práticas pedagógicas interdisciplinares para as áreas de conhecimentos que compõem o campo das linguagens, como predisõem os documentos legais da área educacional. Essa especificidade da multimodalidade da linguagem, e seus usos em contextos situados por sujeitos singulares podem ser articulados à prática de ensino da dança como linguagem nas aulas de Educação Física.

Diante dessas questões, as tecnologias digitais provocam um impacto significativo, ao contribuir para o processo de potencialização das linguagens dos/as aprendentes, sendo essas tecnologias compreendidas para além de sua dimensão instrumental. Nesse contexto, o cinema permitiu mediar a discussão sobre os preconceitos que são atribuídos à dança, assim como as gestões de gêneros que estão incrustadas em determinadas práticas corporais. O filme *Billy Elliot* (2000), é um importante artefato sociocultural capaz de afrouxar estigmas preconceituosos que acabam por impedir que corpos se encontrem em seu potencial dançante,

isto é, quando este for mediado por objetivos educacionais. Além dessas contribuições, essa obra cinematográfica fluiu para as corporeidades dos/as aprendentes, tanto durante a apreciação quanto em outros momentos das aulas.

A proposta do QR Code, por sua vez, estimulou a cooperação no engajamento grupal, sendo o compromisso gradualmente construído. Os textos dançantes que se entrecruzam com as experiências sensíveis dos/as aprendentes se desdobrou na possibilidade de fruição do corpo do texto para o texto do corpo e, a partir do processo criativo, em que se destaca o material semiótico escrito em diálogo com o processo de ensino da dança, o que reitera a relação deste estudo com a pedagogia dos multiletramentos.

Os memes enquanto recurso pedagógico do professor contribuíram para aproximar os/as aprendentes das propostas das aulas, visto que esse gênero já fazia parte do cotidiano deles/delas. A produção dos memes, por sua vez, permitiu contemplar outras modalidades de linguagens, assim como mostrou-se como profícuo elemento avaliativo da turma. Essas produções tematizam várias questões do contexto das aulas trabalhadas, como por exemplo: a) apreciando o/a colega ao dançar; b) barreiras impedoras do ato de dançar; c) os estereótipos da masculinidade e do aluno-problema d) questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem das aulas; e) empoderamento da dança e; f) ampliando o entendimento sobre dança. Esses memes evidenciam os/as aprendentes como designers ativos do processo de construção de significado perante as mais diversas possibilidades de linguagens, como defende a pedagogia dos multiletramentos.

A apreciação de dança apresentou-se como elemento indispensável para o processo de fazer, pensar e criar este conteúdo. Sobre a proposta da apreciação da dança em Realidade virtual, notou-se que, apesar de ser um recurso equidistante da escola pública, contém um enorme potencial a ser explorado, pois alguns dos resultados apresentam uma aprendizagem significativa a partir desse recurso. Além disso, essa proposta ainda serviu de gatilho para o processo de criação de textos improvisacionais por parte dos/as aprendentes. Nesse sentido, este estudo também compreende que passos qualitativos foram dados a partir dessa pesquisa sobre a temática, uma vez que a escassez de produções sobre realidade virtual e Educação Física escolar ainda é uma problemática.

O I Festival de Dança na/da Escola para além de síntese da organização do trabalho pedagógico também ampliou-se para um evento de letramento, ou melhor, um evento (multi)letrador, pois contemplou e reivindicou diferentes linguagens em sua proposta. Foi notável que este evento agregou o escrito, o visual, o espacial, o tátil, o gestual e a sonoridade, de maneira contextualizada ao cotidiano escolar e nas aulas de dança experimentadas. O festival

se configura como um momento enfático da aproximação desse estudo com a pedagogia dos multiletramentos, pois essas diversidades de artefatos semióticos convergem, em última instância, para o corpo dançante enquanto potência de linguagem, linguagem essa ideológica e sensível simultânea, entrelaçada, entretecida.

O festival foi um evento que se caracterizou como um momento de compartilhamentos de saberes, não entendo como apenas uma culminância da turma do quinto ano, todavia, extrapolou para as outras turmas da escola, visto que eles e elas se tornaram, nesse momento, apreciadores das produções dos/as aprendentes expostas em diferentes recursos. Para além disso, o festival busca ressignificar a relação dança/festividades na escola, indo na direção contrária da dança como mero elemento ilustrativo nas festividades escolares.

Outra questão que permeia todos esses resultados é a mediação pedagógica, conceito de fundamental importância para este estudo, pois a mediação permitiu alinhar todas as propostas didáticas aos objetivos traçados. Essa mediação contribuiu para atribuir outros olhares/intencionalidades tanto para as tecnologias como as propostas didáticas; o (re)planejamento, por exemplo, foi um dado mais palpável dessa mediação, que envolveu mediar a concreticidade do contexto e as singularidades dos sujeitos para com as propostas didáticas, ensejando que elas fossem significativas tanto para os/as aprendentes como para o professor.

Sobre a proposta didática dialógica, ela não se compromete em ser um receituário de caráter normativo, pois as interações travadas a cada aula encaminham novos desafios ao professor(a), haja vista que mudanças de rotas foram necessários para que alguns desses resultados fossem expostos aqui. Portanto, essa proposta que é aberta e dialógica expõe caminhos para firmar uma dança na escola que faça jus a esse espaço institucional, que se comprometa em tentar, das mais diversas formas possíveis, que corpos compreendam, reflitam e problematizam a respeito das forças contrárias, na maioria das vezes, preconceituosas que os/as impedem de dançar.

Com relação ao capítulo dedicado à construção da proposta didática dialógica, ele configura-se como um avanço que pode ser uma contribuição aos programas de pós-graduação do âmbito do profissional. Nesse meio, é destacado a proficuidade de se pensar na própria pedagogia dos multiletramentos e nos estudos do Círculo de Bakhtin como suporte para a construção de materiais didáticos; esse primeiro campo foi aproximado a partir do conceito de design e, os estudos do Círculo contribui com o conceito de excedente de visão. Diante deste contexto, também é evidenciado a necessidade de uma disciplina obrigatória que tematize a produção de materiais didáticos no currículo do programa, como também é exposto a

possibilidade considerar o diálogo da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos com a especificidade da escrita de materiais didáticos.

A Educação Física pode e deve ser reinventada por professores(as) que se comprometam com a empreitada de lutar por uma área mais humana e sensível, em que os/as aprendentes se encontrem com o potencial de seus próprios corpos, corpos esses que são curiosos e criativos, qualidades estas que precisam ser estimuladas no ambiente educacional e fora dele.

Essa proposta didática defende que a dança na escola pode ser “descoberta, vivenciada, pensada e sentida” (VERDERI, 1998, p. 30), tudo isso de maneira fluida, não compartimentada. Descoberta porque o/a professor(a) de Educação Física deve assumir o ato responsável, no sentido de Bakhtin (2010), do papel de mediar o processo ensino aprendizagem dos/as aprendentes, apontando assim descobertas de conhecimentos que outrora não eram possíveis e que contribuem para a formação humana dos/as aprendentes; vivenciada por conta da necessidade de senti-la no/pelo corpo, como afirma Costa (2004), que o corpo é espaço e autor da dança, partindo das singularidades corporais dos/as aprendentes, defendendo a tônica que a dança só faz sentido quando os/as aprendentes a desfrutam em seus próprios corpos; pensada porque, em consonância com Santana (2018), elevamos a experimentação a um nível de práxis; entendo também que o pensar, acima de tudo, é um ato corporal; e sentida pois acontece nas teias de relações com o mundo e com o outro num processo de alteridade.

Outro dado relevante é que o trabalho pedagógico a partir da linguagem e, a própria compreensão da dança enquanto linguagem, contribui para um olhar mais a lupa sobre as possibilidades sógnicas que podem desestabilizar, fragilizar, romper, transgredir crenças e discursos sociais que atuam como impedidores do encontro sensível e ideológico do sujeito para com as práticas corporais, em específico aqui, ao âmbito da dança. O trato pedagógico a partir da linguagem também permitiu ao longo da intervenção pedagógica dialogar com todas as oito dimensões do conhecimento que a BNCC (2018) apresenta para a Educação Física escolar. Nesse sentido, compreender que a experiência sentida no/pelo corpo pode se materializar e, até mesmo ser potencializada pela mediação docente, em outros artefatos semióticos que transcende a carne do próprio corpo sujeito avança do debate da Educação Física no campo nas Linguagens; nesse sentido, a produção semiótica sempre terá sua raiz na afetação/encontro sensível e ideológico do corpo para com as práticas corporais. Essa compreensão não nega a linguagem corporal, mas a transcende, alargar as possibilidades de horizontes formativos da Educação Física escolar sob a perspectiva das linguagens.

Partindo para as dificuldades e inquietações desse estudo, nota-se que eles foram múltiplos, de caráter macro duas dificuldades foram: as crenças que a escola e aprendentes tinha

– muito confortante escrever esse verbo no passado- da Educação Física, área essa que tinha perdido sua finalidade pedagógica. A outra questão que dificultou a pesquisa foi a violência, o contexto do bairro com alto nível de vulnerabilidade social influencia essa problemática, que refletia no contexto das aulas.

A dificuldade de ordem mais pessoal se relacionou ao processo de escrita dessa dissertação, pois a própria relação ideológico/sensível tinha que estar presente em toda a estrutura deste texto, o que demandou também grande carga de leitura. Essa dificuldade também ficou nítida na construção da proposta didática dialógica, pois a especificidade do gênero material didático exige outras formas de escrever.

As dificuldades de ordem pedagógica se direcionaram para o processo de construção das propostas didáticas, na tentativa evidenciar o movimento de maneira contextualizado, tentando sair da questão binária de aula teórica/prática, chegando próximo do que Betti (1994) defende, que se relaciona ao educar com o movimento. Outra dificuldade dessa ordem foi a gestão do tempo, como na proposta do QR Code ou na proposta do festival, pois as interações desses momentos exigem considerar fatores externos que adquirem um teor de imprevisibilidade, o que exige do docente um cuidado redobrado.

Outra questão que se direciona mais para uma limitação do estudo foi a ausência de um momento com o coletivo da escola para refletir sobre os resultados da pesquisa, mesmo considerando que, indiretamente, na proposta da apreciação do vídeo síntese na formatura dos/as aprendentes o coletivo de professores(as) e gestão reconheceram os impactos, contudo, isso não anula a possibilidade de um momento mais reservado para refletir sobre os resultados, o que indica também outros encaminhamentos para o pesquisador deste estudo, fora deste escrito.

As dificuldades, limitações e inquietações dessa pesquisa foram sempre sentidas pelo lugar singular do pesquisador. Por conta desse motivo surgiu a necessidade de mergulhar ainda mais no contexto vivido dessa pesquisa, destacando os encontros sensíveis e ideológicos destas questões para com a experiência do pesquisador, o que apresenta outra forma de fazer ciência, sem uma atitude de sobrevoos do pesquisador, como menciona Merleau Ponty (2003), e que Bakhtin (2010) também compartilha.

Esse estudo também contribui para refletir sobre as ciências humanas, o diálogo com a heterociência pode ser bastante profícuo na formação de professores(as) de Educação Física mais sensíveis ao mundo, de maneira que estejam em um constante processo reflexivo e auto-formativo, no sentido que refletir que o lugar singular do/a professor(a) só pode ser ocupado por ele/ela, em sua prática pedagógica, o que não implica anular a potencialidade da relação

com o outro no processo formativo. Essas questões podem dialogar com o componente estágio nos cursos de formação de professores(as) de Educação Física.

A partir do meu lugar singular pude refletir que sem a categoria singular do dever, localizada nos estudos de Bakhtin (2010), não consigo compromisso para efetivar uma metodologia criticamente situada. Ainda do meu lugar singular pude elaborar propostas didáticas com base em saberes que foram construídos a partir de minhas experiências sensíveis, sejam elas no âmbito da minha formação como professor ou do âmbito da minha formação como bailarino, sempre alinhando essas propostas ao caráter emancipatório da escola.

Ainda no meu lugar singular pude sentir a inquietação revoltante com a perda do Tácio Pereira de Lima, morto por uma abordagem policial equivocada e injusta, me fazendo refletir como a proposta da atividade do corpo marcado era um prenúncio para tal opressão. E como valorar que essa opressão não faz parte deste estudo, como se pudéssemos anular essas afetações e sensibilidades para com o outro. Afinal, ser professor (a) de Educação Física também envolve, como menciona Barbosa (2014, p. 169), “fazer parte da humanidade. E compartilhar dessa humanidade pressupõe a necessidade de comover-se com o drama alheio, colocar-se no lugar do outro na tentativa de melhor entender suas limitações e dificuldade”. Neste texto, além de me comover, também denuncio a opressão sofrida por essa camada populares, pois como defende Garcia (2011, p. 40), “os intelectuais públicos são chamados a participar se comprometendo com a radicalização da democracia, pondo as suas pesquisas, os seus escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório”.

Mesmo com essa dor penetrante que marca este estudo, também faço o exercício de olhar para as coisas boas que essa pesquisa conseguiu alcançar, como o solo do aprendente que era constantemente rotulado como aluno/problema, seu solo pela plasticidade dos movimentos exala a esperança, esperança num sentido paulofreiriano da palavra, o aprendente ao dançar tanto consolidou sua existência quanto participou da minha, pelo arrebatamento sensível provocado por sua dança.

Acredito em uma teoria sensível e ideológica na mesma proporção; entretecida, entrelaçada, com fronteiras fluidas. A sensibilidade me faz enxergar o outro e a vida por um outro prisma, o prisma da potencialização do homem e da vida, o que, inevitavelmente, conflui para o campo ideológico, pois não existe uma sensibilidade verdadeira se não lutarmos contra as forças que caminham na direção oposta, buscando legitimidade a partir da exploração, alienação, opressão do homem pelo homem. Acredito que a área necessita estabelecer diálogos entre si; ocupar outros espaços, no entrelugar, na procura de fissuras que possam ser outras possibilidades para a área.

Os impactos deste estudo provoca ressonâncias ao meu lugar singular, com essa pesquisa pude (re)pensar constantemente minha prática a partir da demanda que a complexidade da vida/pesquisa foi apresentando, sem sombras de dúvidas, me tornei uma pessoa melhor e, conseqüentemente, um professor também, tive que tomar escolhas que prolongaram as linhas desta escrito e que exigiu a demanda de investimento de tempo, ou melhor, investimento de vida, como bem pontua José Mujica, mesmo considerando que precisava finalizar este ciclo, mas não poderia deixar de mencionar questões que me inquietaram como pesquisador/professor/bailarino/Daniel, trata-se desta postura que só poderia ser assumida por mim, a partir do meu lugar singular, postura essa que é responsiva e responsável perante a vida dos outros, atitude essa encontrada nos estudos de Bakhtin (2010).

Acredito que (re)pensar a Educação Física escolar segundo preceitos bakhtinianos significa compreender que os corpos que se movimentam enquanto linguagens diz respeito essencialmente ao humano, não um humano autossuficiente, mas que procuram no movimento do outro os laços de sua humanidade. Esse processo envolve considerar que os/as aprendentes em movimento nas aulas atribuem valor ao outro e o mundo a sua volta. A relação do eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim e, inclusive, do eu-para-o-mundo são a mola propulsora da intencionalidade do movimento e, conseqüentemente, da produção da vida. A educação consiste em encaminhar possibilidades concretas para que a atribuição de valor para com o outro e para com o mundo seja justa e potencialize o progresso da humanidade. O que encontram ecos de ressonâncias em produções da área que, não devem, de maneira alguma ser descartadas, contudo, integradas ao Círculo de diálogos.

Essa pesquisa, como foi possível perceber, surgiu a partir das minhas (an)danças pelo o mundo e com o outro, na tentativa de provocar/estimular outras (mu)danças que julgo necessária a sociedade, fazendo com que essas danças entre em compasso com tudo que procure elevar o humano, potencializando a vida. Finalizo o meu bailar por essas linhas com a poesia intitulada: Bailarina, de Jocimar Daolio⁴⁸. Uma obra puramente bakhtiniana pois não se afasta da beleza e complexidade da vida, entona o eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim e o eu-para-o-mundo, deixando claro que o outro complementa o eu e a dança/corpo nesse processo media as relações alteritárias.

*Das danças que tenho dançado
Nesses bailes da vida
Às vezes tenho perdido o passo*

⁴⁸ Disponível em: <https://www.jocimardaolio.com.br/poesias>; acessado em 26 de mar. 2020.

*Ou errado o ritmo
Ou tropeçado no meu próprio pé
E desequilibrado
Ou me atrapalhado com a parceira*

*Vem, bailarina,
Com esse jeito de menina
E me ensina a dançar
Primeiro, sozinho
Porque a vida exige
Conhecimento de si, ritmo próprio
E, sobretudo, vontade de dançar
Para que cada um encontre sua dança
Depois, a dois
Porque a dança de um
Deve no outro se espelhar
Não para imitar
Mas para melhor se expressar
E o solo de cada um
No palco da vida
Ser complementar*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. **CINEMA: Arte da Memória**. Campinas. Autores Associados, 1999.

ARANHA, S. D. G. (Org.); SOUZA, F. M. de (Org.). **Práticas de ensino, tecnologias digitais e formação de professores**. 1. ed. Campina Grande: EdUEPB, v. 1. 520p. 2018.

ARAÚJO A. C. de et al. **Livro didático para a Educação Física Escolar: Práticas corporais na diversidade da vida**. Material didático produzido no componente curricular "Práticas Corporais III no semestre suplementar 2020.5". Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRN. 2020.

ARAÚJO, A. C. de. **Elementos do pós moderno na representação do esporte no cinema contemporâneo**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Comunicação)-UFPE, Recife. 153 f. 2012.

ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, ABRAPEE, 9., São Paulo. **Anais...São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009**. Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos-ix-conpe_2009_issn-1981-2566.pdf Acessado em: 24 abril. 2020.

ASSIS, S. G.; MARRIEL, N. S. M. . Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: Assis, S.G; Constantino, P; Avanci, J.Q.. (Org.). **Impactos da violência na escola. Um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010, v , p. 41-64.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 9ª Ed. 2007.

AYOUB, E. Gestos, cartas, experiências compartilhadas. **Leitura: Teoria & Prática** (suplemento), Associação de Leitura do Brasil, Campinas, SP, n.58, p.274-283, junho de 2012.

BAITELO J. N. O corpo e suas linguagens. In: **Conferência de abertura do I Colóquio Brasileiro sobre Corpo/Consciência**, Natal/RN, novembro/2001.

BAKHTIN, M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais/Mikhail Bakhtin. **Brasília: Ed. Universidade de Brasília**, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Pedro & João Ed., 2010.

BAQUERO, M.; BAQUERO, R. V. A. A situação das Américas: democracia, capital social e empoderamento. **Revista Debates**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan-abr 2012.

BARRETO, D. **Dança**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Ed. 2. Campinas: Autores associados, 2005.

BARROS, A. D. **Aproximações conceituais sobre linguagem na área de educação física**. Dissertação (Mestrado em Programa Associado de Pós-graduação em EF UPE/UFPB) - Escola Superior de Educação Física. 2017.

BATISTA, A. M. **Conhecimentos sobre o corpo**: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino médio. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.

BATISTA, A. P., OLIVEIRA, I. P. B. de, MELO, J. P. de. Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: Uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN. In: **Revista Holos**, ano 28, vol 06, p. 237- 248. nov-dez, 2012.

BATISTA, A. P.; ARAUJO, A. C.; OLIVEIRA, M. R. R. (Org.). **Vamos pensar as mídias na Escola?** Educação Física, movimento e tecnologia. Natal: Edufrn, 2016.

BENTO, J. O. **Corpo e desporto**: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.) *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas, Papirus, 2006, p. 155-182.

BETTI, M. **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (IN) ACABADA**. 2019. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/331548143_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_INACABADA; Acessado em: jan. de 2020.

BETTI, M. FURTADO, R. S. **Summum jus, summa injuria**: os acadêmicos como legisladores e a BNCC Educação Física. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337198912_Summum_jus_summa_injuria_os_academicos_como_legisladores_e_a_BNCC-Educacao_Fisica; Acessado em: jan. de 2020.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo, São Paulo**, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1994.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, Jogo, Linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1. 237p. 2019.

BEZERRA, LTP; PORPINO, K. O. **Entre corpos reais e virtuais**: Reflexões da dança contemporânea para pensar o corpo na educação física: Pensar a Prática. 2007.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil**: O que ela vem sendo e o que pode ser (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física. Ijuí: Unijuí. 2019.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação. 2018.

BRASILEIRO, L. T. **O conhecimento no currículo escolar**: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

BRASILEIRO, L. T. et al. A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, 2016.

MELLO, B. M.. **Na selva de pedras: as performances em gênero e sexualidade nos conflitos entre prostituição, crime e Estado**. Dissertação (Mestrado EM CIÊNCIAS JURÍDICAS) - CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS-CCJ. UFPB. 2019.

BYRNE, C. M. **Water on tap: The use of virtual reality as na educational tool**. 1996.

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

CAMINHA, I. O. Eu, a Educação Física e Merleau-Ponty. In: Da Nóbrega, Terezinha Petrucia; Caminha, Iraquitã de Oliveira. (Org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. 1ed. São Paulo: LiberArs, 2019, v. 1, p. 57-67.

CANDIDO, E. C. R.; GOMES, N. T. Memes – uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.

CASTANHEIRA, F. S.; MACHADO, R. V.; RICARDO, B. M. S. Formação do professor como agente letrador. **São Paulo Contexto**, 2010.

CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno**: identidade: perspectivas etnográficas. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

CASTRO, L. S. **Futebol e literatura na aula de educação física: possibilidades transdisciplinares em uma escola pública em João Pessoa – PB**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

CORTEZ, L. C. dos S. **Uso Pedagógico do QR Code em Sala de Aula**. In: IX Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - CONPEF; IV Congresso Nacional de

Formação de professores de Educação Física Escolar. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%202019%20-%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/USO%20PEDAGOGICO%20DO%20QR%20CODE.pdf>; Acessado em 18 de setembro de 2019.

COSTA, E. M. de B. **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.

CUNHA, V. H. D. **Vulnerabilidade socioambiental como decorrência do processo de expansão urbana de Campina Grande-PB.** Dissertação (Mestrado em Recursos Naturais) Centro de Tecnologia e Recursos Naturais, UFCG. Campina Grande. 134f 2016.

DA SILVA, Junior Vagner Pereira. Prática pedagógica em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, 2013.

DALDRY, Stephen et al. **Billy Elliot**. 2000.

DAMIANI, M. F. Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção. As pesquisas do tipo Intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Campinas: UNICAMP, 2012.

DANTAS JUNIOR, H. S. Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 67-78, set., 2012.

DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

DE ARAÚJO, S. P. **Análise coreográfica: o espetáculo "nazareth" do grupo corpo.** Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2015.

DE BARROS, D. L. P. Ser uma semiótica ontem e hoje. **Entrepalavras**, v. 10, n. 8esp, 2020.

DE CARVALHO LEITE, F. H. Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança. **Movimento**, v. 11, n. 2, p. 89-110, 2005.

DE CARVALHO, M. C. et al. A importância da dança nas aulas de Educação Física–Revisão Sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, 2012.

DE GOIS TINÔCO, R.; DE ARAÚJO, A. CINEMA & EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTADO DA (7ª) ARTE. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 4, 2017.

DE SOUZA VIEIRA, M. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 177-188, 2014.

DI CAMARGO JÚNIOR, I. UTILIZANDO PENSAMENTOS DE BAKHTIN PARA REPENSAR AS CIÊNCIAS HUMANAS NO SÉCULO XXI. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos**. I. v. 08, nº 1, p. 48-59, JUN-JUL, 2015.

DIAS, M. A. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012

DIAS-DA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5as. séries e seus professores**. Papirus, 1997.

DOS SANTOS, S. M. et al. Estudo da produção científica sobre educação física e mídia/tics em periódicos nacionais (2006-2012). **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, 2016.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália**. 2006. Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, v. 1. 125p. 2019.

FIGUEIREDO, M. H. **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.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. Design instrucional contextualizado. **São Paulo: Senac**, 2004.

FINCK, S. C. M.; CAPRI, F. S. As representações sociais da dança em aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 6, n. 2, p. 249-263, 2011.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**, 2. Ed, São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

FONTANA. R. **Como nos tornamos professores?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Leya, 2014.

FRANÇA FILHO, J. L.. Acerca da fenomenologia existencial de Merleau-Ponty. In: Antônio Balbino Marçal Lima. (Org.). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger, e Merleau-Ponty**. 1ªed. Ilhéus: EDITUS - Editora da UESC, 2014, v. p. 77-102.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Vozes, Petrópolis: Brasil, p. 28-40, 2003.

GONÇALVES, P. G. F. Memes e Educação Matemática: um olhar para as redes sociais digitais. **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, v. 12, n. 2, p. 185-208, 2016.

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

ISSE, S. F. Aula de educação física não é lugar de estudar o corpo!?. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 17, n. 2, p. 225-237, 2011.

JUNIOR, A.; ARAÚJO, A.; OLIVEIRA, M.. **Formação continuada em Educação Física no diálogo com a cultura digital**. Natal: Edufrn, 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1ª ed. Campinas, Editora Unicamp, 2020. 406 p.

KRUG, E. et al. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002.

KUENZER, A. Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V.M. (org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

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

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Tradução Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÉVY, P. **O que é Virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Teatro do Movimento**: um método para o intérprete criador. Brasília: L.G.E. Editora, 2003.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

MACEDO, M. do S. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins fonte, 2005.

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. de S. **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MARQUES, I. A. **Dança e Educação**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, vol. 16, n. 1-2, p. 5-22, jan. - dez. 1990.

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

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

MARQUES. I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, p.1-18, 2013.

MASETTO, M. T. **Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação**. IN: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª edição. Campinas, SP. Editora Papirus, 2010. 141p.

MATTHIESEN, S. Q. et al. Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2009.

MERLEAU-PONTY, **Conversas**, 1948: organização e notas de Stéphanie Ménasé; tradução Fabio Landa. Eva Landa. Revisão de tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, 2013.

MIOTELLO, V.; ARAÚJO, M. P. M.; DIAS, I. R. 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.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas**. IN: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 18ª edição. Campinas, SP. Editora Papyrus, 2010. 173p

MOREIRA, W. W. **Merleau-Ponty na Sala de Aula e na Beira do Campo: contribuições para a área da Educação Física/Espportes**. In: Terezinha Petrucia da Nobrega; Iraquitã de Oliveira Caminha. (Org.). Merleau-Ponty e a Educação Física. 1ed.São Paulo: LiberArs Ltda, 2019, v. 1, p. 21-38.

NASCIMENTO, M. F. ; BRASILEIRO, L. T. A contribuição de Isabel Marques nas produções sobre “dança” e “ensino de dança” na Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, p. 223, 2017.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

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

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2ª ed. Natal: Edufrn, 2005.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação; contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A., FERREIRO, E., OLIVEIRA, M. K. de e LERNER, D. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo, Ática, 1993.

PAIVA, F. J. O. ; BATISTA JÚNIOR, J. R. L. ; IRINEU, L. M. . Jair Bolsonaro: patriota ou autoritário? Metáforas multimodais que categorizam o discurso bolsonarista em charges políticas. In: PAIVA, F. J. O.; LIMA, M. P. **Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade & ensino: debates teóricos e metodológicos**. 1ªed.São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2020, v. 1, p. 12-30.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. Tese de Doutorado. (PPGE) Universidade Federal de Santa Catarina, 2014

PINHO, M. S. Interação em Ambientes Tridimensionais. In: **Tutorial do 3rd Workshop on Virtual Reality – WRV**. 2000.

PINTO, A. C.; FELCHER, C. D. O.; FERREIRA, A. L. A. Considerações sobre o uso do aplicativo QR Code no ensino da matemática: reflexões sobre o papel do professor. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais**, 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/8323_4386_ID.pdf; Acessado 18 de setembro de 2019.

POEHNER, M. E.; LANTOLF, J. P. Dynamic assessment in the language classroom. **Language Teaching Research**, v. 9, n. 3, p. 233-265, 2005.

PONZIO, A. **A Revolução Bakhtiniana: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

PORPINO, K. de O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Edufrn, 2006.

PORPINO, K. O.. Educação Física e Fenomenologia: paisagens em trânsito. In: Terezinha Petrucia da Nóbrega; Iraquitã de Oliveira Caminha. (Org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. 1ed.São Paulo: LiberArs, 2019, v. 1, p. 93-106.

PRONSATO, L. **Composição coreográfica: sensibilização, experimentação e transfiguração poética.** 2014.

QUERETTE, S. C. M. **Diálogo e educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e Martin Buber** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Pernambuco. CE. Educação. 2007.

RAMOS, R. de C. G.; RAMOS, S. T. M.; ASEGA, F. K. Google Drive: potencialidades para o design de Material Educacional Digital (MED) para ensino de línguas. **The Specialist**, v. 38, n. 1, 2017.

RIBEIRO, R. M. da C. **A Pesquisa científica no campo da educação: pontos e passos.** Teresina. EDUFPI, 2015.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, G. P.; DE MAGALHÃES PORTO, C. Realidade virtual: conceitos, evolução, dispositivos e aplicações. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 1, n. 3, p. 97-109, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. . **Letramentos, Mídias, Linguagens.** 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial S/A, 2019. v. 1. 223p

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, v. 90, n. 2, 2012.

ROSA, B. B. **A transdisciplinariedade das literacias emergentes no contemporâneo conectado: um mapeamento do universo documental das literacias de mídia e informação (MIL).** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2016.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia,** v. 4, 1998.

SANTANA, D. B. **Prática de ensino, dança e Ensino Médio: Apontamentos refletidos na formação de professor.** 2018. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SANTANA, D. B.; LAURENTINO, D. N. A. . **Slackline e Educação do Campo: Possibilidades para uma Ação Dialógica.** 1. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2018. v. 1. 61p.

SCIALOM, M. **LABAN PLURAL: Arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil.** Summus Editorial, 2017.

SELWYN, Neil. O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”. **Education and Tecnology: key issues and debates**. Edição para Kindle. Traduzido pela Profa. Dra. Gislle Martins dos Santos Ferreira, Coordenadora do Grupo de Pesquisas TICPE, PPGE/UNESA, 2011.

SEVERINO, A. J. S. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C. et al. A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada?. **Movimento**, v. 15, n. 3, p. 109-126, 2009.

SILVA, D. et al. Usando Smartphones, QR Code e Games of Thrones para gamificar o Ensino e Aprendizagem de Termometria. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2017. p. 658.

SILVA, D. L. S. Os memes como suporte pedagógico no ensino de história. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 162-178, 2019.

SILVA, L. A. N.; NOBREGA, T. P. . A intercorporeidade no Taekwondo. In: Iraquitã de Oliveira Caminha; Terezinha Petrucia da Nóbrega. (Org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. 1ed. São Paulo: Liber Ars, 2019, v. , p. 143

SILVA, M. L. da et al. **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-37, 2001.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação. In: _____ (Org.). **Corpo e história**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica, Belo Horizonte: 2001.

SOUZA, C. F.. Memes em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura. **Revista Philologus**, v. 60, p. 1413-1481, 2014.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. de F. **Velhas práticas em novos suportes?** As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018.

SOUZA, F. M. de; DI CAMARGO, I. Jr (Org.) . **O círculo de Bakhtin em diálogo**. 1. ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. v. 1. 160p.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STYLIANOUDAKIS, M.; BÔAVENTURA, R. S. QR CODES COMO FERRAMENTA INTERATIVA E FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Olhares & Trilhas**, v. 20, n. 1, p. 270-276. 2018.

TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)**. v. 2, n. 1, p. 4-16, 2010.

TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOUTTO, R. A. **Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada**. Editora SBC, 2006.

VERDERI, É. B. L. P. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VIEIRA, P. de B. A.; DOS SANTOS FREIRE, E.; RODRIGUES, G. M. O texto escrito como recurso didático nas aulas de educação física: perspectivas e experiências dos professores. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 929-944, 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. **Sgnum**. Estudos de Linguagem, v. 15, 2012, p. 457 – 480.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, V. N. Que é a linguagem? (1930). In.: __. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013b, p. 131-156.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. SEAD/UFSC, 2011.

APÊNDICE: A PROPOSTA DIDÁTICA DIALÓGICA

Acesse o material didático em arquivo único a partir de um dos QR Codes/Links abaixo:



Fonte: <https://is.gd/DQjpFI>

OU



Fonte: <https://is.gd/Gv0QkO>