

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE ARTES - IDA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-
ARTES

KALIL ALENCAR

**QUE CORPOREIDADE É ESSA? CAMINHOS PARA REFLEXÕES
ESTÉTICAS E IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO DA ESCOLA.**

BRASÍLIA-DF
2023

Kalil Alencar

**QUE CORPOREIDADE É ESSA? CAMINHOS PARA REFLEXÕES
ESTÉTICAS E IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO DA ESCOLA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-Artes), Instituto de Artes (IdA), Universidade de Brasília (UnB) para obtenção de título de Mestre.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes.

Orientador: Professor Dr. Jonas de Lima Sales.

BRASÍLIA-DF
2023



Universidade de Brasília
Instituto de Artes - IdA
Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFArtes

QUE CORPOREIDADE É ESSA? CAMINHOS PARA REFLEXÕES ESTÉTICAS E
IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO DA ESCOLA.

Kalil Alencar

Banca Examinadora

Prof. Dr. Jonas de Lima Sales - Prof-Artes/UnB
(orientador)

Prof^a. Dr^a. Larissa Ferreira Regis Barbosa - Prof-Artes/UnB/IFB

Prof^a. Dr^a Teodora de Araújo Alves - UFRN

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro - Prof-Artes/UnB
(suplente)

Aq Alencar, Kalil
Que corporeidade é essa? Caminhos para reflexões
estéticas e identitárias no espaço da escola / Kalil
Alencar; orientador Jonas de Lima Sales. -- Brasília, 2023.
80 p.

Dissertação(Mestrado Profissional em Artes) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Corporeidade. 2. Cultura Brasileira. 3. Estética. 4.
Identidade. 5. Educação. I. de Lima Sales, Jonas, orient.
II. Título.

RESUMO

O presente trabalho visa analisar o projeto “Corpo e Ritmo”, aplicado com estudantes de 8º e 9º ano da Escola Municipal Professora Eunice de Souza Machado Silva, localizada em Valparaíso de Goiás. O trabalho buscou colocar o estudante em contato com expressões artísticas da cultura brasileira de influência afro-indígena, usando a experiência estética como caminho para a descoberta da corporeidade e da identidade. Para além disso, o estudante foi estimulado a conhecer a origem destas expressões, compreendendo a influência que os povos afro-indígenas tiveram na formação das espetacularidades brasileiras. Desta forma, deseja-se que o estudante se aprofunde, através do corpo, nas origens e expressões da cultura nacional, contribuindo assim com a sua própria formação identitária e expandindo seu repertório estético e expressivo. Foi utilizado neste trabalho o método qualitativo de pesquisa, tendo como base a abordagem da pesquisa-ação, visando a adaptabilidade do projeto diante dos obstáculos encontrados. Também foi feita uma revisão bibliográfica e foram utilizados questionários e diários de bordo, buscando obter o retorno dos estudantes sobre as metodologias aplicadas e os reflexos do projeto sobre suas identidades e a corporeidade.

Palavras-chave: Corporeidade. Cultura brasileira. Estética. Identidade. Educação.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the project “Body and Rhythm”, applied with 8th and 9th grade students from the Municipal School Professora Eunice de Souza Machado Silva, located in Valparaíso de Goiás. The work sought to put the student in contact with artistic expressions of Brazilian culture with afro-indigenous influence, using the aesthetic experience as a path to the discovery of corporeality and identity. In addition, the student was encouraged to learn about the origin of these expressions, understanding the influence that Afro-indigenous peoples had on the formation of Brazilian spectacularities. In this way, the student deepens, through the body, the origins and expressions of national culture, thus contributing to their own identity formation and expanding their aesthetic and expressive repertoire. The qualitative research method was used in this work, based on the action-research approach, aiming at the adaptability of the project in the face of the obstacles encountered. A bibliographic review was also carried out and questionnaires and logbooks were used, seeking to obtain feedback from students on the methodologies applied and the impact of the project on their identities and corporeality.

Keywords: Corporeality. Brazilian culture. Aesthetics. Identity. Education.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el proyecto “Cuerpo y Ritmo”, aplicado con alumnos de 8º y 9º grado de la Escuela Municipal Profesora Eunice de Souza Machado Silva, ubicada en Valparaíso de Goiás. El trabajo buscó poner al estudiante en contacto con expresiones artísticas de la cultura brasileña con influencia afroindígena, utilizando la experiencia estética como una forma de descubrir la corporeidad y la identidad. Además, se animó al estudiante a conocer el origen de estas expresiones, comprendiendo la influencia que los pueblos afroindígenas tuvieron en la formación de las espectacularidades brasileñas. De esta forma, el estudiante profundiza, a través del cuerpo, en los orígenes y expresiones de la cultura nacional, contribuyendo así a la formación de su propia identidad y ampliando su repertorio estético y expresivo. En este trabajo se utilizó el método de investigación cualitativa, basado en el enfoque de investigación-acción, visando la adaptabilidad del proyecto frente a los obstáculos encontrados. También se realizó una revisión bibliográfica y se utilizaron cuestionarios y bitácoras, buscando obtener retroalimentación de los estudiantes sobre las metodologías aplicadas y el impacto del proyecto en sus identidades y corporeidad.

Palabras clave: Corporeidad. Cultura brasileña. Estética. Identidad. Educación.

LISTA DE IMAGENS

Foto 1: Experimentações de movimentos em encontros virtuais	49
Foto 2: Exercícios de criação de histórias	50
Foto 3: alunos experimentando interações entre telas.	55
Foto 4: Aula de ritmo a partir das palmas	57
Foto 5: representação gráfica do passo proposto para o Toré	59
Foto 6: representação gráfica do “passo básico”	61
Foto 7: alunos dançando ciranda	62
Foto 8: alunos dançando ciranda	63
Foto 9: alunos dançando ciranda em sala apertada	63
Foto 10: alunos dançando Toré	64
Foto 11: alunos executando o ritmo do Maculelê com palmas	65
Foto 12: alunos em apresentação sobre o Frevo	66
Foto 13: alunos dançando Maculelê	67
Foto 14: alunos em apresentação sobre o Maculelê	68
Foto 15: alunos em apresentação sobre o Coco	69
Foto 16: alunas em apresentação sobre o Afoxé	70
Foto 17: alunas em apresentação sobre o Coco	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: A corporeidade na sala de aula	17
1.1 Percepções sobre a corporeidade em sala de aula	20
1.2 Manifestações populares como possibilidade de descoberta do corpo	23
1.3 Estética e diversidade	29
CAPÍTULO 2: Experiências no espaço escolar	34
2.1 - Reflexões sobre estética e identidade	36
2.2 - Percepções sobre o ensino remoto	45
2.3 - Projeto Corpo e Ritmo: fase virtual	50
2.4 - Projeto Corpo e Ritmo: Fase Híbrida	56
2.5 - Projeto Corpo e Ritmo: Vivenciando danças	59
CONCLUSÃO	73
BIBLIOGRAFIA	77

Introdução

Dentro dessa trajetória de mais de 30 anos de vida, tive a benesse de estar em contato constante com as Artes. Seja a partir do contato com a música, em um lar repleto de instrumentos e vozes, ou com a dança que se somava às melodias encantadoras que surgiam, este contato surgia quase que diariamente na casa onde nasci e cresci, na Ceilândia Sul, lar de pontos de cultura e artistas da cena cultural do Distrito Federal, como Gilson Alencar, Ronaldo Alencar, Diró Nolasco, Riva Santana, Reni Bonfim, entre outros. As Artes Cênicas eram uma constante, presentes em momentos de conversa e de palco, com personagens marcantes e situações inusitadas, que iam desde piadas, passando pelos “causos” e chegando até as tragédias. Foi através destas experiências estéticas dentro do espaço familiar que as Artes foram sendo incorporadas como parte essencial na minha formação como ser humano.

Foi a partir do estímulo deste contato artístico que passei a frequentar pontos de cultura no Distrito Federal e entorno, como o Centro de Cultura Menino de Ceilândia, localizado na cidade de mesmo nome, e o Centro de Cultura Invenção Brasileira, em Taguatinga - DF, lugares onde tive a oportunidade de conhecer expressões culturais diversas, como oficinas de Cavalo-Marinho, Maracatu, Coco, Boi-Bumbá, Cacuriá, entre outras. Além disso, foram nesses núcleos culturais que pude experimentar expressões de diferentes corporeidades, como Yoga, Danças Afro, Artes Marciais e meditação. Essas vivências foram essenciais para a formação do meu repertório, mas também me permitiram refletir sobre minhas origens e as relações com elas, da mesma forma que pude refletir sobre minha individualidade e meus objetivos. Assim, a experiência estética através da corporeidade - tendo em vista que “o corpo é nosso meio geral de ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 203) foi, no meu caso, essencial para a formação das identidades, isto é, as percepções não-estáticas (BAUMAN, 2005, p. 17) que temos sobre nós mesmos e que são influenciadas pelo meio (idem, p. 19), sendo estabelecidas pela forma como nos percebemos e como interagimos com o mundo que nos cerca.

Através destas experiências, passei a voltar a minha atenção para os processos do corpo e suas possibilidades cênicas. Nesta época, passei a trabalhar

com o mímico Abder Paz¹, inicialmente participando como malabarista e, depois, como parceiro de cena. Este período foi essencial para as descobertas do meu corpo cênico, já que a dança também se encontrava no nosso repertório. Com este estímulo, fui levado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, onde me encantei com as possibilidades do fazer da cena e me licenci em 2014.

Outra característica constante como exemplo em minha casa é a docência, haja vista que tenho pais, tios e primos professores e a pedagogia quase sempre presente no convívio familiar. Essa relação com a educação, somada ao artístico, tornou-se um elemento bastante funcional para o processo de ensino, me impulsionando a tornar-me professor e a perceber que o contexto escolar encontrado por mim, pouco havia mudado desde o tempo em que eu era estudante. Não só o sistema de ensino continuava positivista e metódico, como o espaço em si ainda trazia as mesmas características do passado. Todo aquele ambiente me parecia demasiado estático e opressor, com suas grades e limitações, o que me provocou a pensar em formas possíveis de contribuir com a transformação daquela situação.

A partir da minha experiência dentro do espaço escolar, tanto como aluno quanto como professor, pude notar que os estudantes são frequentemente estimulados a se assemelhar ou a buscar um modelo de figura ideal, seguindo o pensamento de Foucault (1987, p. 119), em geral levando aquele aluno sentado, quieto, prestando atenção e com uma postura perfeitamente disciplinar. Não existe interação, não existe mobilidade, não existe interesse. A docilidade dos corpos, o domínio sobre o corpo do outro e sua capacidade de agir, se apresenta como uma constante dentro do espaço escolar. Todas as ações voltadas para o corpo em movimento são restritas às áreas de Educação Física ou Artes e a outros momentos que são vistos como recreativos e não valorizados pedagogicamente, como o intervalo. É imposto muitas vezes que o estudante em sala de aula seja uma figura neutra, que está pronto para absorver tudo aquilo que o professor transmitir. Se executar bem suas tarefas, será premiado com reforços positivos. Porém, caso não cumpra com suas atividades, sofre sanções disciplinares que impõem imobilidade e o isolamento social, tal como: ficar de castigo, encaminhamento para a direção, perder seu intervalo e sua aula de Educação Física, seguindo as reflexões sobre o espaço escolar desenvolvidas por Strazzacappa (2001, p. 70). Em suma, o aluno

¹ Mímico, ator e produtor cultural atuante na Ocupação Mercado Sul, Taguatinga – DF.

perde atividades da escola que provocam seu interesse e curiosidade, pois são momentos que seus corpos não ficam condicionados à docilidade imóvel. O corpo livre para se movimentar dentro do espaço escolar sempre é colocado como um benefício, uma benesse que deve ser conquistado.

Por consequência desta opressão sobre o corpo, o estudante não só é levado a se manter quase imóvel - por imposição ou por interesse - mas como também é desestimulado a executar qualquer tarefa física, já que o educando poderia estar utilizando este tempo para outras tarefas que não exigem maior mobilidade. Diante disso, vemos estudantes sendo dispensados das aulas de Educação Física por motivos diversos ou se recusando a participar de atividades físico-práticas durante as aulas de Artes. O corpo deve se manter estático e, qualquer estímulo contrário a isso, deve ser recusado.

Considero que essa falta de interesse pelas Artes Cênicas afeta, inclusive, as produções de espetáculos, com o esvaziamento das salas de teatro que tem sido observado nas últimas décadas, onde a maioria dos espectadores já não se identifica com o que lhes é apresentado, justamente por não possuírem os significados dos símbolos apresentados nos palcos de forma consciente e útil, provocando o afastamento, tendo em vista que “O prazer de assistir a espetáculos teatrais advém justamente do domínio da linguagem” (DESGRANGES, 2003, p. 33). Essa ideia se propaga ainda para além das salas de espetáculo, tomando grande parcela da sociedade - que também não é instruída com os códigos necessários para compreender a linguagem - com o mesmo afastamento, que se reflete no ambiente escolar, provocando o esvaziamento das aulas de Artes e, em consequência disso, o das salas de espetáculo, em um ciclo de imobilidade.

Mesmo ciente de que as possibilidades de transformação destes obstáculos residem em um patamar ainda mais profundo dentro da sociedade em si, penso que o espaço escolar seja o ambiente ideal para promover tais mudanças de concepções, pois este lugar, com sua função formadora e socializante, nos oferece oportunidade de interação com os sujeitos em seus respectivos processos de formação, tanto psicológica como física. É onde podemos oportunizar ao estudante o entendimento sobre as suas corporeidades e significações, promovendo assim a apropriação de seus símbolos através do próprio corpo.

Buscando estimular o interesse pelas Artes e suas expressões, o presente projeto busca utilizar elementos ancestrais e contemporâneos da cultura brasileira

como referências identitárias e estéticas para o trabalho em sala de aula, tendo como base a corporeidade e suas possibilidades cênicas. Desta forma, podemos oferecer uma abordagem que coloque o estudante em contato com diferentes características da cultura nacional, contribuindo assim para seu repertório estético e expressivo.

A partir de uma proposta que busca mesclar diferentes expressões da cultura brasileira e suas possibilidades cênicas que possuem raízes profundas no nosso passado e que se conectam a um presente diverso e expressivo, ficamos diante de uma oportunidade ímpar de diálogo com as identidades dos estudantes, onde podemos estimular a reflexão sobre suas origens e trajetórias que o trouxeram até o presente, enquanto oferecemos novas corporeidades e territórios.

Com o intuito de estimular a compreensão sobre o corpo, seus territórios e trajetórias que constituem nossas identidades, se torna necessário o retorno às nossas origens, trajetórias e expressões culturais. Este retorno, intimamente ligado à cultura afro-brasileira e indígena, deve ser estimulado de forma constante e profunda dentro do espaço escolar. Para tal, a lei 11.645, de 10 de março de 2008, adicionou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que trata da obrigatoriedade da inserção de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da educação básica:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 1996).

Esta mesma lei estabelece ainda, em seu parágrafo segundo, que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 1996), sugerindo assim que deva ser trabalhado em todas as disciplinas, mas “em especial nas áreas de Educação Artística

e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 1996), conferindo maior importância e responsabilidade à essas disciplinas para a discussão dos conteúdos. Desta forma, o discente poderá entrar em contato com informações que vão além da visão hegemônica europeia sobre o contexto histórico-cultural do país, permitindo compreender melhor suas origens e a importâncias dos nossos antepassados na constituição das identidades.

Para estabelecer uma aproximação com o estudante e uma identificação com seu contexto, constrói-se a oportunidade de abordar corporeidades presentes na cultura brasileira como uma ponte para esta conexão entre discente e docente, onde os símbolos contidos nestas expressões culturais se comunicam com a ancestralidade dos indivíduos. Este passado ancestral, intimamente conectado com a cultura indígena e africana, por mais que tenha sofrido transformações ao entrar em contato com outras culturas, especialmente a europeia, continua mantendo conexões com suas origens, ou como bem coloca Oliveira: “mantendo uma relação trans²-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos” (OLIVEIRA, 2012, p. 39). Estas relações são mais evidentes quando observamos as corporeidades presentes na cultura ancestral brasileira, onde podemos encontrar expressões que misturam a cultura africana, indígena e europeia em uma mesma manifestação. Essas características se somam ao estímulo do sentimento de coletividade, ao ritmo dançante, a conectividade com o próximo e as brincadeiras que encontramos nas diversas expressões da cultura brasileira, em toda sua sacralidade e irreverência. Assim, forma-se um ambiente que proporciona um sentimento de pertencimento e alegria, onde o corpo pode se permitir estar em contato com o outro, com os sons e expressões do momento e se desprender de sua realidade cotidiana que, muitas vezes, se mostra como sofrida e árdua.

Em uma tentativa de interagir com a percepção de identidade dos discentes e oferecer uma conexão com sua realidade e contexto cultural em sala de aula, surge a oportunidade de interagir com a corporeidade deles, através da mistura das expressões ancestrais com expressões contemporâneas da cultura brasileira, buscando em suas estruturas diferenças e, principalmente, semelhanças presentes

² Nesse contexto, "trans-histórica" sugere uma continuidade ancestral que persiste através do tempo, enquanto "trans-simbólica" indica uma ligação que ultrapassa os significados simbólicos e adquire um sentido mais amplo. Essa utilização do termo busca ressaltar a importância das origens culturais indígenas e africanas, que mesmo após transformações e influências de outras culturas, permanecem presentes e vivas nas identidades e territórios dos indivíduos em questão.

nos ritmos e danças que podem passar despercebidos. Desta forma, oferecemos ao estudante a possibilidade de perceber as influências que a cultura afro-indígena-brasileira tradicional apresenta nas expressões contemporâneas, trazendo assim um diálogo com a origem (ancestralidade) e o atual momento (contemporaneidade) dos alunos. Essa mistura busca vincular o passado, representado pela cultura tradicional e seus batuques, com um presente que tenha referências em sua realidade, através da musicalidade e da corporeidade, oferecendo aos discentes uma estrutura que amplia as possibilidades de movimento e seu repertório expressivo.

Afim de oferecer referências e experiências estéticas para os alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental através da corporeidade, foi desenvolvida a oficina “Corpo e Ritmo”, onde trago para o espaço da sala de aula elementos cênicos de expressões da cultura brasileira, visando colocá-los em contato direto com estéticas ancestrais e contemporâneas, tendo o corpo e suas possibilidades expressivas como foco. Nesta abordagem, foram sugeridos os ritmos do Maculelê, dança tradicional de origem afro-indígena e que, atualmente, costuma ser executada por grupos de capoeira, e o Funk Carioca (que será aqui tratado somente como Funk) como principais referências rítmicas e cênicas para o trabalho em sala de aula.

Visando proporcionar o melhor cenário para essa pesquisa, proponho a utilização de pesquisa qualitativa, com o intuito de levar o objetivo do trabalho para o estudante, suas descobertas e transformações. Trago a pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1986), tendo em vista as transformações que o projeto foi submetido diante das reações dos estudantes às metodologias apresentadas em sala. Tais mudanças foram necessárias diante da experiência em sala de aula, onde foi possível observar quais situações causavam desconforto e onde se encontravam as maiores dificuldades. Essas situações - e suas conseqüentes transformações - surgiram em quase todas as etapas do processo, desde estimular o estudante a participar dos exercícios, passando para as primeiras propostas de movimento e indo até as apresentações. Para além disso, questionários foram aplicados com o intuito de provocar o estudante a refletir sobre sua experiência e suas preferências sobre as expressões cênicas apresentadas. Nestes questionários, também encontramos alguns questionamentos sobre a identidade do estudante, suas origens e antepassados. Este método se mostrou importante no decorrer da oficina, diante dos obstáculos encontrados, e foram essenciais para compreender quais abordagens mostraram maior eficiência no quesito corporeidade e expressão.

Em um primeiro momento, os estudantes foram introduzidos ao contexto das espetacularidades cênicas - “onde o aspecto ritual ultrapassa o aspecto rotina” (BIÃO, 2009, p. 163) - estudadas, entrando em contato com os ritmos e suas variações. Além disso, os discentes foram estimulados a pesquisar sobre as expressividades propostas nesta abordagem, compreender com maior aprofundamento as origens e influências que formaram tais expressões. Posteriormente, os estudantes foram provocados a interagir com os ritmos, utilizando passos básicos e pequenos trechos das músicas, como forma de levar a atenção para as similaridades entre os ritmos. Na segunda parte do trabalho, focado na corporeidade, outros ritmos foram inseridos, a fim de colocar o corpo em atividade progressivamente. Os passos se tornam mais complexos com o decorrer da oficina, indo desde a Ciranda, passando pelo Frevo, até chegar ao Maculelê e o Funk, ritmos que carecem de maior atividade do corpo, diante da velocidade do ritmo e dos passos. Em sequência, os discentes foram provocados a usarem os passos aprendidos de forma livre, com foco nos dois últimos ritmos estudados, oferecendo assim novas possibilidades de criação.

Inicialmente, nesta dissertação, apresentarei uma breve contextualização da Escola Municipal Professora Eunice de Souza Machado Silva, suas características e particularidades. Na sequência, trago uma observação sobre os fatores da corporeidade que permeiam o projeto “Corpo e Ritmo”, tendo em vista a provocação para a mobilidade do corpo no espaço escolar e a experiência estética como trajetória de criação de repertório dos estudantes. Em seguida, veremos como as manifestações tradicionais da cultura brasileira podem contribuir para a descoberta do corpo e suas expressividades, criando conexões entre o ancestral e o contemporâneo. Posteriormente, proponho uma reflexão entre estética e diversidade, como estas experiências podem contribuir para o repertório de corporeidades dos estudantes e de que forma elas influenciam em suas questões identitárias.

No segundo capítulo, nos aprofundamos nas aulas da oficina “Corpo e Ritmo”, onde serão observados detalhes que influenciaram as transformações que ocorreram no desenvolvimento do projeto diante das respostas dos estudantes. Trago também alguns resultados observados a partir dos questionários aplicados com os estudantes no decorrer da oficina, visando a otimização do processo de ensino e a adaptabilidade das abordagens diante das dificuldades apresentadas. Aqui encontraremos também um dos pilares da reflexão deste trabalho, onde é oferecida uma perspectiva sobre os

entraves da corporeidade diante dos estímulos estéticos e reflexivos apresentados no contexto da sala de aula.

Capítulo 1: A corporeidade na sala de aula

“Nossa polirritmia corporal brasileira deve vir daí, desse corpo arcaico (misto de besta e anjo da madrugada dos tempos) que persiste, sempre presente, ansiando a cena, como meio de vida ou de sobrevivência”.

(Armando Bião, 2011)

Considerando os oito anos que tenho como professor na rede de ensino de Brasília e Valparaíso de Goiás e as diversas instituições - públicas e privadas - por onde passei nessa trajetória, pude me deparar com uma realidade em que os estudantes pouco ou quase nada se interessam pela Arte e suas expressões, possivelmente ocasionado por sua falta de contato e de instrução sobre os códigos e linguagens presentes, principalmente nas Artes Cênicas. Essa percepção gera, em certa medida, uma frustração perante as expectativas como professor: mesmo com pouco espaço e material para trabalho - devido à precariedade das instituições de ensino e a desvalorização das aulas de artes, ainda se torna necessário lidar com a indisponibilidade e aversão do próprio estudante para atividades que envolvam a corporeidade, talvez por considerar que o ato de movimentar-se não tenha relevância para a sua existência.

Somado a isso, ainda encontramos entraves com colegas professores e a própria gestão, devido à perspectiva positivista predominante dentro do espaço escolar de que as Artes - e, principalmente, as Cênicas - pouco tem a contribuir para o processo educacional dos estudantes, possivelmente por compartilharem da mesma perspectiva que os estudantes, diante de suas experiências dentro dos processos educacionais, onde o corpo e suas possibilidades devem ser relativizadas - e até descartadas - em face da superior importância do racional e teórico.

Ciente desta visão construída sobre as aulas de artes e, conseqüentemente, sobre o professor de artes, fui transferido em 2019 para a Escola Municipal Professora Eunice de Souza Machado Silva de Ensino Fundamental II, localizada no bairro Cidade Jardins e considerada uma das melhores escolas do município de Valparaíso de Goiás - GO. De fato, a escola se localiza em um dos melhores bairros da cidade, devido ao planejamento habitacional baseado em prédios e condomínios, que fica muito próximo da divisa com o Distrito Federal, além de estar próxima da sede da prefeitura e de um dos batalhões de polícia, o que contribui para menores taxas de violência e maior infraestrutura. Todo esse contexto faz com que a escola, mesmo

com a falta de estrutura e investimento, seja uma referência de qualidade, diante da precariedade das demais escolas do município. Grande parte dos alunos se mantêm atualizados das principais danças e ritmos presentes na cultura brasileira contemporânea. No entanto, pouco conhecimento possuem sobre a origem destas expressões, sobre a influência de seus antepassados e as expressividades oriundas destes contextos. Para além disso, estão frequentemente envolvidos em manifestações da corporeidade popular, mesmo desconhecendo as origens destas espetacularidades e suas influências na cultura atual. Mesmo estando em constante contato com as corporeidades cênicas do cotidiano - que vão desde as interações humanas do dia-a-dia até as danças que surgem nas redes sociais - não se identificam com as linguagens da cena, como a dança e o teatro.

Esta falta de contato surge, ao meu ver, a partir da falta de compreensão sobre as linguagens artísticas e como elas se apresentam no nosso cotidiano, assim como sua capacidade de mobilizar transformações, tanto no íntimo do indivíduo como na sociedade em si. Em decorrência disso, observamos uma desvalorização dos artistas e profissionais das artes da cena - tendo em vista que as linguagens utilizadas por estes, possuem pouco ou nenhum significado para o espectador/aluno - e o consequente esvaziamento dos espetáculos, como bem apontado por Desgranges (2003, p. 20-21). Neste sentido, surge a necessidade de estimular o discente ao contato direto com a Artes Cênicas, possibilitando-o agir e apreciar o fazer artístico em suas diversidades, a fim de fornecer experiências que expandam o seu repertório estético a partir da sala de aula, contribuindo assim para “formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação” (DESGRANGES, 2003, p 30). Assim, podemos não só favorecer a formação de estudantes com maior interesse sobre o campo das Artes, como também formar espectadores que estejam além do mero “apreciar”, passando a ser integrantes ativos dentro do evento artístico. Essa comunicação com o espectador participante da cena vai ao encontro do pensamento de Desgranges (2003) sobre o teatro, onde ele diz:

[...] pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar o signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos (DESGRANGES, 2003, p. 27).

Diante da necessidade de introdução deste participante - tanto como estudante como espectador - nas linguagens cênicas e o desejo de provocar o movimento em corpos condicionados à inércia é que nos encontramos com a experiência do corpo e os ritmos, isto é, a experiência estética como caminho para discussões acerca da corporeidade. Através dela, podemos encontrar a possibilidade de interagir com a Arte de forma instantânea, conectados ao outro e ao ritmo, e com as identidades - se distanciando assim da docilidade dos corpos, apresentada anteriormente - diante das transformações que estas experiências podem provocar na percepção de si, do próximo e do meio, isso é: “Dar ênfase à corporeidade denota não somente um processo que se volta para a construção identitária, mas também para as práticas no campo das pedagogias da dança, do teatro e da performance” (SALES et. al., 2019, p. 174). Desta forma, o estímulo à corporeidade pode trazer para o espaço escolar novas abordagens que provocam o corpo em sua integralidade, se distanciando assim do pensamento positivista racional constantemente identificado nas interações de sala de aula.

Poderemos observar também que a prática corporal associada ao ensino envolve não só o desenvolvimento motor/cognitivo relacionado ao ensino, como também reforça o aspecto político (e pedagógico?) presente nas experiências estéticas, deslocando assim o ensino das Artes para o limiar de uma nova proposta pedagógica que envolva questões pertinentes para o universo pessoal e o coletivo de cada um dos atores do processo educacional. Assim, este trabalho busca refletir sobre a importância do estímulo à corporeidade dentro do espaço escolar e como as expressões tradicionais de nossa cultura podem contribuir com o desenvolvimento da mesma.

Neste caminho, esta proposta busca provocar uma reflexão sobre o corpo, o movimento e suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem, tendo como referência elementos da cultura tradicional no momento contemporâneo, através do ritmo e, principalmente, estimulando a corporeidade dos participantes a partir dos movimentos reconhecidos nas manifestações artísticas estudadas. Tendo o corpo e suas possibilidades como referência, verificaremos se a experiência estética - que permite ao indivíduo a percepção através de perspectivas outras associadas ao sentir - é capaz de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e,

simultaneamente, oferecer experiências que contribuam para a formação identitária dos participantes.

1.1 - Percepções sobre a corporeidade em sala de aula

Ao observarmos o espaço escolar e as diversas identidades que se apresentam neste ambiente, nos deparamos, inicialmente, com o aspecto socializante que nos é oferecido, já que tal diversidade contribui com influências que contribuem para a formação identitária de seus participantes. Entretanto, também é possível observar que essas mesmas influências podem criar obstáculos, considerando que os estudantes podem se sentir pressionados a se adequar a padrões de beleza ou de comportamento que não correspondem à sua identidade pessoal. Essa pressão pode levar a sentimentos de inadequação, baixa autoestima e dificuldades em se aceitar e se relacionar com os outros.

O palco nos oferece um mundo de possibilidades, onde a realidade pode ser transformada e as histórias podem ter conclusões diferentes das que tiveram. No espaço da cena, que pode ser explorado de diferentes formas no espaço da sala de aula, podemos colocar de lado situações que vivenciamos no cotidiano, nossas frustrações e obstáculos, e entrar em um contato diferenciado com o corpo, com o outro e com o meio. Contudo, é necessário estar familiarizado com os elementos que fazem a máquina fantástica do espaço cênico funcionar, isto é, compreender as linguagens que se apresentam na cena, como a cenografia, iluminação, figurino e, principalmente, a corporeidade, e o que elas comunicam. Diante da variedade de linguagens artísticas que podem se apresentar em um espaço cênico e a consequente falta de identificação do espectador com tais linguagens, devido ao seu pouco contato com as mesmas, nos deparamos com a necessidade de instrumentalização do mesmo, oferecendo oportunidades para que este possa apropriar-se das linguagens artísticas não apenas como observador, mas também como parte atuante do fazer artístico. Para tal, acredito que esta instrumentalização deve ser abordada inicialmente pela consciência sobre a corporeidade, já que esta se apresenta como uma linguagem ampla e acessível, além de ser nosso principal meio para a experiência estética e estar presente em todos os momentos da vida, tanto artística como cotidiana. É através do corpo e suas possibilidades expressivas que

podemos compreender nosso funcionamento para além da mobilidade cotidiana, nos oferecendo novas trajetórias para a emoção, ou como aponta Merleau-Ponty:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 203).

Este mesmo corpo que, frequentemente, é colocado em situações de imobilidade dentro do espaço escolar, possui o desejo pelo movimento, pela exploração, um desejo por experiências que podem transportar o ser para novos horizontes. Na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1991, p. 69), o movimento não é “um automatismo ligado a certos músculos, destinado a realizar certos movimentos materialmente definidos, mas uma potência geral de formulação motora capaz das transposições que constituem a constância do estilo”. Assim, vemos presente nesse corpo uma harmonia e sincronia entre as suas diversas partes e percepções, atravessadas por vivências que colocam a corporeidade como “um sistema de sistemas voltado à inspeção de um mundo, capaz de transpor as distâncias, de desvendar o futuro perspectivo, de desenhar na uniformidade inconcebível do ser cavidades e relevos, distâncias e afastamentos, um sentido” (MERLEAU-PONTY 1991, p. 69). Ao levarmos a consciência para a corporeidade, retiramos o corpo de sua concepção mecanicista e o colocamos como a principal fonte de experiências, a partir de suas trajetórias e da consciência de si, isto é:

(...) uma corporeidade em que o sujeito está inserido em um contexto de percepção de si na relação com o mundo. Um corpo que está aberto a ser um veículo de comunicação de linguagem artística. Que possa estabelecer relações de sensibilidade com o mundo e ressignifique suas percepções a partir das experiências com o meio em que vive. Portanto, que a corporeidade seja saberes que são instaurados e constituídos no corpo (SALES, 2015, p. 104).

Um corpo atento e integrado, capaz de compreender as influências internas e externas que contaminam e provocam o movimento, se torna um elemento crucial para o bom desenvolvimento em cena, ou, nas palavras de Laban (1978, p. 29) "O

movimento humano com todas as suas implicações mentais, emocionais e físicas é o denominador comum à arte dinâmica do teatro”. Desta forma, o estudo da corporeidade e suas possibilidades de perceber-se no mundo, se torna necessário para que o indivíduo compreenda melhor as funcionalidades de seu corpo e do seu próprio ser. Merleau-Ponty diz:

(...) um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um "eu penso": ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. Por vezes forma-se um novo nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora, os primeiros dados da visão a uma nova entidade sensorial, repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa cega (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 212).

Tendo em vista a necessidade de compreender o corpo, suas capacidades e possibilidades dentro e fora do espaço cênico ou escolar, podemos encontrar infinitas abordagens para estimular esse desenvolvimento, vindas de diversas partes do mundo, desde a Educação Somática e a Bioenergética, passando pela Yoga e o Pilates, indo até as Artes Marciais e a Dança Clássica, entre muitas outras. Todas essas técnicas podem ser utilizadas para a preparação e percepção do corpo e inseridas no ambiente de ensino, dependendo da capacidade física dos discentes e das condições do espaço de aplicação. Pensando em uma maior adaptação deste trabalho, essas técnicas podem se somar aos exercícios e jogos presentes nas manifestações populares, como as batalhas de dança e os jogos de roda, oferecendo uma abordagem mais íntima e lúdica para a preparação do corpo. Essa aproximação com estas manifestações busca levar a atenção dos discentes para além da preparação corporal, já que, como afirma Sales:

Estão contidos nessa movimentação dançante signos de uma ritualidade ancestral, referências a forças da natureza, simbologias de hábitos do cotidiano, as marcas simbólicas contidas no corpo e suas relações com os objetos e adereços, considerando que o texto está no corpo (SALES, 2015, p. 110).

Buscando ter por base a experiência estética como ferramentas para provocar a descoberta sobre esta corporeidade e seus símbolos, optei por utilizar elementos da cultura brasileira que possuam semelhanças em suas expressões (como, por

exemplo, o Maculelê e o Funk, que possuem fortes ligações com a cultura afro-indígena-brasileira) com o intuito de estabelecer conexões entre expressões tradicionais e suas influências em expressões atuais da cultura nacional. Essa abordagem, que visa estimular a corporeidade através da experimentação com espetacularidades do Brasil, tanto coloca o estudante em contato com diferentes partes da nossa cultura como também o convida a experimentar, rítmica e corporalmente, o fazer artístico dessas expressões.

1.2 - Manifestações populares como possibilidade de descoberta do corpo

Desde o ano de 2019, quando assumi o cargo de professor de Artes na Escola Municipal Professora Eunice de Souza Machado Silva, uma das primeiras impressões que tive sobre os alunos envolvidos em meus processos de trabalho, estava vinculada a sua mobilidade dentro do espaço escolar: dentro da sala de aula e, principalmente, nas aulas de Educação Física e durante o intervalo, grande parte dos estudantes estavam correndo, dançando ou simplesmente caminhando e conversando pelo pátio. Por mais que essa característica se mostrasse como um problema aos olhos da gestão da escola, sempre achei, como profissional, que estes momentos de movimento eram essenciais para a formação dos estudantes. Obviamente que estes momentos podem ser melhor aproveitados se estiverem dentro de um ambiente controlado, porém vejo que os momentos de liberdade e descompromisso são importantes para a identidade e a corporeidade dos alunos, considerando que são nestes momentos que os estudantes podem se expressar e observar o próximo, oferecendo assim uma oportunidade para socializar e interagir com o espaço escolar.

Com o advento da pandemia do vírus da COVID-19 entre os anos de 2020 e 2021, que provocou o confinamento de grande parte da população mundial, as aulas ficaram restritas ao modo remoto, onde foi possível notar que poucos estudantes estavam fazendo algum exercício físico em casa e que muitos deles se sentiam pouco estimulados a fazer qualquer atividade que demandava esforço. Além disso, diante do confinamento imposto e necessário para a contenção viral, poucos deles se arriscavam a sair de casa para visitar um amigo ou fazer algum esporte nas praças da cidade. Este processo doloroso, que durou quase dois anos, criou fortes bloqueios nos estudantes, o que pode ser percebido quando foi restabelecido o ensino presencial: pouco conversavam entre si e, mesmo durante o intervalo, os estudantes

preferiam ficar sentados, com o mínimo de movimento possível. Se tornou necessário ainda lidar com o distanciamento, as máscaras, a turma reduzida e as medidas sanitárias, fatores estes que se mostraram como complicadores nas atividades dos estudantes que envolviam suas corporeidades e a interação com o outro.

Diante destes fatores, minha preocupação com o despertar de uma consciência da corporeidade dentro do espaço escolar se tornou mais acentuada, pois estava diante de estudantes que tiveram seus corpos comprometidos durante a pandemia de COVID-19 e que pareciam precisar de mobilidade, tendo em vista que o ensino remoto e o lockdown acentuaram a já gritante falta de movimento experimentada pelos estudantes. Assim, passei a levar músicas para sala de aula, fazendo pequenas experiências rítmicas com os alunos, usando partes do corpo como percussão, o que pode promover um maior entendimento rítmico através da audição e do movimento corporal. Já nestas primeiras experimentações, percebi que a simples expectativa do exercício prático já os levava a transformar seus corpos, saindo de um estado de inércia e relaxamento para um estado de prontidão, o que pode ser um reflexo do desejo destes estudantes de se movimentar e vivências novas experiências que envolvam o corpo e o movimento em si. É a partir desse estado de atenção e percepção de si, do outro e do meio, que se torna possível experimentar a corporeidade em sua complexidade, diante de todas as experiências que atravessam o corpo simultaneamente. Para tal, podemos estimular - para além do processo cênico - o contato com a corporeidade da dança, considerando que esta proporciona uma experiência estética diferente da linguagem teatral e nos permite avaliar o movimento de forma ampliada e livre. Assim, podemos afirmar que: "(...) a dança é um exercício mais genuíno de esforço do que a representação. A dança, ou pelo menos aquilo que hoje em dia chamamos de dança, é porém diferente da representação e nem por isso, em si mesma é uma arte teatral" (LABAN, 1978, p. 41). Não pretendo aqui estabelecer uma hierarquia dentro das Artes Cênicas, mas apenas destacar a importância que a corporeidade contida na dança pode trazer contribuições diferentes daquelas propostas pela corporeidade do teatro, onde a expressão do movimento possui processos outros de construção e execução. Através da dança, encontramos a possibilidade de descoberta do corpo, suas possibilidades e limites, enquanto passamos a nos aprofundar em nós mesmos, nossas emoções e sentimentos.

Esta associação ao movimento dançado aqui apresentado não parte do princípio de formar dançarinos profissionais, considerando os complicadores do espaço escolar apresentados anteriormente, mas sim colocar o estudante em contato com o “dançar” e possibilitando que este possa conhecer princípios básicos de movimentação, ritmo e expressão. Assim, poderemos oferecer uma estrutura para que possam utilizar os conhecimentos internalizados e desenvolver sua expressividade a partir disso, permitindo que o seu corpo esteja preparado para tais expressões. Podemos considerar que:

No que se refere à dança, poderíamos considerar como técnicas, não somente aquelas sistematizadas ou codificadas para o ensino formal, como as técnicas do Ballet Clássico ou da Dança Moderna, mas os diversos modos de fazer, de dançar, que, veiculados pela tradição, renovam-se de geração a geração, levando consigo o desenvolvimento de uma “destreza”, certa habilidade ou adaptabilidade para determinada ação, que se traduz num ato educativo (PORPINO, 2018, p. 100).

Mesmo no mundo da dança, porém, encontramos entraves que limitam a corporeidade e noção do movimento dançado em si, onde as práticas continuam voltadas para danças com influências eurocêntricas. Tais atitudes acabam reforçando o pensamento preconceituoso colonialista que classifica as danças populares tradicionais como “primitivas” e “tribais”, portanto, rasas de conteúdo e com pouco material estético para oferecer. Esse pensamento hegemônico contamina o território do nosso corpo, forçando uma apropriação dos signos colonialistas em detrimento daqueles pertencentes à nossa ancestralidade e as transformações que a compõem. Diante deste pensamento, Eduardo Miranda, professor da Universidade Estadual de Feira de Santana, apresenta o conceito de “corpo-território”, onde possuímos diversas encruzilhadas que conectam o nosso passado com as experiências presentes, desenvolvendo as trajetórias para o futuro e, conseqüentemente, para a identidade. Nas suas palavras, “o corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa.” (MIRANDA, 2020, p. 25). Neste sentido, se torna crucial levar nossa atenção para as origens do nosso povo, buscando criar uma perspectiva que se vincule à nossa identidade e que se afaste da influência estrangeira. Além disso, este conceito contribui para a reflexão sobre as origens e referências que constituem a corporeidade do nosso povo, evidenciando assim nossa

maior proximidade com a cultura afro-indígena do que com a cultura eurocentrada. Assim, podemos considerar que:

olhar o mundo, exclusivamente, pelas narrativas do outro pode se tornar problemático, já que o nosso corpo-território recai na leitura embaçada e colonial sobre os elementos que compõem as suas espacialidades, em que muito se perde, detalhes são minimizados, particularidades são homogeneizadas (MIRANDA, 2020, p. 27).

Por mais que possamos aqui considerar, assim como Stuart Hall (2006), que “As nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62), devemos atentar para as encruzilhadas deste corpo e as possibilidades que estas oferecem para nossa identidade, onde a ancestralidade e presente se misturam e indicam o trajeto. Assim, mesmo diante da influência de culturas exteriores e, algumas vezes, hegemônicas, nossa cultura se transforma, mantendo algumas de suas características internas e absorvendo outras externas, ou nas palavras de Hall: “É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’” (HALL, 2006, p. 78). Desta forma, além de contribuir para a formação identitária, estas influências colaboram para a ampliação do repertório estético e artístico dos indivíduos e, ao não definir tais influências como benéficas ou maléficas, e sim como consequências do processo de modernização, Hall considera que elas:

(...) tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2006, p. 87).

Como efeito da globalização e a influência da mídia massificada, os jovens costumam ter um contato frequente com elementos da cultura estrangeira, vindos tanto dos Estados Unidos quanto da Europa, como também, nos últimos tempos, de países asiáticos, como Japão (J-Pop) e Coréia do Sul (K-Pop). Isso costuma afetar tanto a percepção deles sobre os costumes e expressões do exterior como também sobre essas questões vindas do seu próprio país, formando uma opinião corriqueira de que “a cultura de fora é melhor e tudo que vem do Brasil é ruim”, como foi dito por um aluno do projeto. Mesmo aqueles que estão conectados a ritmos influentes na periferia, como o Rap e o Funk, desvalorizam criações que tragam elementos da cultura brasileira e valorizam as que reproduzem ritmos estrangeiros. Desta forma,

torna-se salutar que sejam realizados esforços para valorizar a cultura nacional e conscientizar os jovens sobre a importância da preservação de sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo em que se valoriza a diversidade cultural que a globalização nos oferece.

Em uma tentativa de promover o reconhecimento dos jovens de que nossas expressões culturais são parte constituinte das identidades, a experiência estética a partir das Artes do nosso povo, tão negligenciadas dentro do espaço escolar, podem contribuir para a manutenção de elementos importantes da nossa cultura. No entanto, devemos compreender o efeito globalizante das influências externas e incorporá-los às nossas experiências estéticas, cientes e prontos para interagir com elas. Mesmo diante das transformações provocadas em nossas expressões por influência estrangeira, compreende-se que o resultado dessa fusão é incorporado pela nossa cultura, tornando-se parte da mesma, ou, nas palavras de Stuart Hall:

Se as formas de cultura popular comercial disponibilizadas não são puramente manipuladoras, é porque, junto com o falso apelo, a redução de perspectiva, a trivialização e o curto-circuito, há também elementos de reconhecimento e identificação, algo que se assemelha a uma recriação de experiências e atitudes reconhecíveis, às quais as pessoas respondem. O perigo surge porque tendemos a pensar as formas culturais como algo inteiro e coerente ou inteiramente corrompidas ou inteiramente autênticas, enquanto que elas são profundamente contraditórias, jogam com as contradições, em especial quando funcionam no domínio do 'popular' (HALL, 2003, p. 256).

No percurso da formação identitária, é preciso conhecer a sua própria história e sua trajetória até o presente, reconhecer as influências importantes dentro deste processo e ter consciência sobre as escolhas que determinaram este caminho. Estando em porte disso, surge a possibilidade de mirar novos caminhos, novas identidades que se conectam com as pulsões que atravessam e provocam o corpo, isto é, “As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 1996, p. 108). A transformação surge quando nos arriscamos a experimentar o novo, o que nos oferece caminhos para criar novas possibilidades e experiências.

Por mais que algumas das espetacularidades brasileiras possuam séculos de existência (e resistência/adaptabilidade diante das influências externas), é comum encontrar pessoas que conhecem muito pouco ou quase nada sobre as culturas tradicionais do nosso país, tornando o contato com essas expressões algo novo, por

mais que exista toda uma tradição secular por trás delas. Neste sentido, a inclusão das culturas afro-indígena-brasileiras no currículo escolar, favorece a desmistificação das expressões artísticas desses povos tradicionais, além de contribuir com a inserção da descoberta ou redescoberta da corporeidade dentro da sala de aula, característica marcante da cultura destes povos, ou seja:

Considerando diálogos com nossas tradições ancestrais, a educação e as linguagens artísticas, temos aí uma gama de possibilidades sógnicas que favorecem a elaboração de saberes. Saberes esses que são riquezas inspiradoras. Assim, não se pode, hoje, no que concerne às relações de cidadão-artista-educação, descartar as diversas expressividades culturais advindas dos povos africanos e indígenas, contidas no seio de nossas comunidades. Agregar esses saberes em nossos processos de educação é um forte veículo de conhecimento e percepção do aprendiz como sujeito na elaboração da história contemporânea que busca uma transformação em diversos paradigmas construídos ao longo do tempo (SALES et. al., 2019, p. 179).

Ainda que exista o suporte legal e os livros didáticos tragam atividades e informações que abarcam - por mais que superficial e grosseiramente - as culturas afro-indígena e suas influências e importância para a cultura brasileira, o conflito com o ensino tradicional positivista, as dificuldades de adaptação dos docentes e suas metodologias tradicionalistas se tornam grandes obstáculos para que tais temas sejam abordados de forma aprofundada e significativa nos processos de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista as possibilidades estéticas e identitárias que a abordagem sobre as expressividades dos povos afro-indígena-brasileiros dentro de sala de aula podem oferecer para a comunidade escolar e visando a aplicação da lei nº 11.645/08, a proposta aqui apresentada visa trazer elementos estéticos que contribuam com o ensino das Artes e, principalmente, com o desenvolvimento da consciência corporal dos participantes.

1.3 - Estéticas e Diversidade

O Brasil é um país de extrema riqueza cultural e histórica, devido aos diversos povos que aqui se encontram, constituído ao longo dos 5 séculos de colonização brasileira, considerando que as diversas etnias indígenas que já existiam aqui foram coagidas a se adaptar ao povo africano - trazidos à força para cá - e ao europeu,

principalmente os portugueses, impondo sua cultura aos povos originários e africanos escravizados. Através desta interação forçada, a cultura ancestral que compõe a formação do povo brasileiro sofreu transformações e adaptações que se mantêm até os dias de hoje, dando origem a diversas manifestações tradicionais desses povos, como o Maracatu, o Coco, Boi-bumbá, entre outros. Diante de tal diversidade, é ofertado um vasto material de possibilidade para a vivência e a pesquisa cênica, com festividades, brincadeiras e rituais diversos, carregados de tradições e estéticas das mais variadas.

Através das experiências com manifestações populares, como o Maculelê e o Funk, é possível notar que as expressividades afro-brasileira e indígena transportam a corporeidade para um outro patamar, diferente daquele oferecido pelas corporeidades de origem europeia que nos colocam, permitindo ao corpo se conectar com as origens e experimentar movimentos mais baixos e que provocam o movimento do tronco, quadris e ombros, o que se distancia das movimentações impostas pela cultura hegemônica, como a verticalidade do Balé clássico. Numa tentativa de estabelecer um diálogo com esta ancestralidade brasileira e suas espetacularidades, enquanto buscamos observar as relações que elas estabelecem com as manifestações que surgem na contemporaneidade, construímos uma oportunidade de interagir com as culturas tradicionais e novas expressões do nosso país, através das artes da cena dançante, tendo a experiência estética como propulsor na descoberta da corporeidade e da identidade dos sujeitos partícipes, ou seja:

A experiência estética comporta uma abertura, ela nos abre para o outro, ela nos convida a adentrar mundos imaginários, seguindo o liame da intencionalidade que ata o sujeito ao objeto estético, ao mesmo tempo em que, tal qual o fio de Ariadne, permite que o sujeito retorne a si, ainda que modificado por essa experiência” (REIS, 2011, p. 82).

Diante da diversidade de expressividades que a cultura brasileira pode nos oferecer - tanto na tradição popular como na atualidade - e a necessidade do corpo de se mover, o contato com as nossas expressões pode favorecer o desenvolvimento de uma corporeidade mais consciente de si e da interação com o outro, o que pode favorecer o processo de formação identitária dos estudantes. Através da interação com o outro é que surge a possibilidade do novo e, quanto mais diversas forem tais interações, maiores são as alternativas de trajetórias. Encontramos, na interação com

o outro, caminhos para nos conectar com nosso corpo e perceber as semelhanças e diferenças e, dentro da experiência estética coletiva, a presença do outro contribui para a minha atuação, servindo como referência para a reação da corporeidade e trazendo a sensação de coletividade, de conectividade, concordando com o pensamento de Oliveira, onde diz:

O corpo não é simplesmente fonte de todo movimento e ação. O corpo, com efeito, é um acontecimento que inaugura a existência. Não apenas. É uma existência coletiva: o corpo é a forma cultural que dá forma ao corpo. O corpo é, então, o modo do Preexistente existir. Para existir o que existe antes de qualquer corpo, precisa-se de um corpo para existir. Une-se o vazio ao pleno; continente a conteúdo. O corpo é a mediação entre mistério e revelação. O corpo, visível, é o sinal do invisível no corpo. Forma e conteúdo no mesmo instante do acontecimento (OLIVEIRA, 2005, p. 128).

É no jogo da cena que encontramos possíveis espaços em que todos os sentidos se misturam e o corpo se deixa conduzir pelo clima, dando-o liberdade para interagir com o meio e com o outro. E, através da brincadeira, da dança, da festa e do ritual que encontramos trajetórias por onde o corpo pode se distanciar do seu cotidiano e se encontrar em um outro território que permite viver o agora ou, nas palavras de Laranjeiras:

A brincadeira torna-se pela performance de cada corpo-brincador um campo no qual pessoas marginalizadas pela sociedade transpõem a opressão de suas condições econômicas, sociais e históricas pelo prazer de ritualizar, jogar, rir, dançar, cantar, tocar e poetizar (LARANJEIRAS, 2017, p. 214).

Portanto, o ato de se organizar em roda, de dançar em grupo, dupla ou solo, cria uma conexão com o outro e suas expressões, provocando percepções sobre ele, sobre si próprio e sobre o espaço. Essas características podem ser identificadas em muitas expressões cênicas ao redor do mundo, mas possuem grande relevância nas espetacularidades do Brasil, tendo a cultura indígena e africana como principais influências. Para esses povos, a reunião em grupo no formato de roda pode ser utilizada em situações diversas, desde definir estratégias e assuntos internos, quanto para rituais e festividades. Por mais que possam existir hierarquias em suas comunidades, no espaço da roda, todos são iguais, com seu lugar na comunidade

garantido, cenário este que pode ser comparado ao espaço da sala de aula e as interações ali presentes. Ao transferirmos essa perspectiva para o espaço de aula, levamos junto a possibilidade de aproximação e reconhecimento do estudante como parte constituinte daquela comunidade, oferecendo-o participação, autonomia e voz.

Quando expandimos o repertório estético do estudante, isto é, a diversidade de experiências artísticas vivenciadas, levando-o para além do ritmo e provocando a reflexão sobre o caráter social das expressividades estudadas e como alguns de seus costumes, como o sentar em roda até a estrutura organizacional destas comunidades para o trabalho coletivo, influenciam nas manifestações cênicas. Do mesmo modo, tais pensamentos nos oferecem a oportunidade de discutir sobre a organização do espaço escolar e, conseqüentemente, a organização da sociedade em que vivemos e o que tais esquemas nos influenciam. Uma sala de aula com carteiras apertadas e organizadas em fileiras, com alunos olhando para o quadro e sem espaço para movimentos, é um lugar estimulante para o corpo? E para o aprendizado? Esse cenário parece propício para o debate e pensamento crítico? Onde o caráter social da escola se mostra presente em um espaço como esse? Tais questionamentos ainda permeiam grande parte desta pesquisa, numa tentativa de fazer do espaço escolar um ambiente transformador não só para o indivíduo, mas para a sociedade como um todo.

Ao nos aprofundarmos nas influências que o evento estético pode oferecer à corporeidade e as conseqüências que este contato provoca, cabe aqui compreender a experiência estética não como uma forma de analisar o evento estético como um observador externo que busca somente compreender o que é observado, “mas implica a abertura e entrega do sujeito a um mundo sensível que o convida não a decifrá-lo, mas a senti-lo” (REIS, 2011, p. 78), através do corpo, permitindo-se experimentar novas possibilidades e sensações. Através desta permissão, o indivíduo pode criar outras percepções sobre o que está sendo visto e, conseqüentemente, sobre as percepções de si mesmo e do mundo que o cerca. Desta forma, a percepção estética está além do simples observar, ou nas palavras de Alice Casanova Reis:

é uma experiência que proporciona aos sujeitos expandir seu olhar diante da realidade, transcendendo os esquemas perceptivos que condicionam nosso olhar cotidiano, quase sempre mediado por preconceitos e crenças limitadoras. A arte muitas vezes propõe questões para o espectador e o

desafia a olhar determinada coisa por outros ângulos, mobilizando nele a potência criativa que iniciada no olhar pode ser estendida para o plano das atitudes, pensamentos e ações (REIS, 2011, p. 78).

Tendo em vista o caráter provocador e transformador que a experiência estética pode oferecer, voltamos nosso pensamento para a importância da arte como principal propulsora destas vivências, dada sua capacidade de proporcionar novas perspectivas. Através das artes - principalmente, as da cena - a experiência estética pode ser mais profunda, sentida na pele e no músculo, mudando a respiração e a circulação. Por este motivo, este projeto buscou trabalhar as corporeidades variadas encontradas nas espetacularidades da cultura brasileira, pois, assim, contribuímos para a formação de um maior repertório estético do indivíduo, permitindo que ele se instrumentalize sobre os códigos e linguagens que lhe são apresentados através de novas percepções provocadas pelo evento artístico e lhe permitindo participar ativamente daquilo que o instiga.

A partir do contato com manifestações artísticas de diferentes épocas e regiões, podemos estabelecer conexões entre suas diferentes expressões para criar alicerces de manifestações que poderão surgir, ou como Meira coloca,

Repensar o alcance e o significado da atividade artística e o campo epistemológico e relacional da estética implica considerar o que é necessário, para que a experiência estética seja, ao mesmo tempo, um fator de emoção, sentimento, e num nível mais complexo, reflexão, tanto sobre a arte, como sobre a vida (MEIRA, 2014, p. 128).

Esta reflexão se torna ainda mais necessária quando pensamos sobre as potencialidades do espaço escolar, tendo em vista os processos de formação dos estudantes e seus desenvolvimentos físico e cognitivo durante este período da vida. Neste espaço, estamos em contato com a realidade destes indivíduos e, através da arte, podemos estabelecer vínculos com suas percepções de mundo e como podem ser estimulados a pensar criticamente sobre o que vivem. Desta forma, estabelecemos diálogo com as identidades dos indivíduos através da experiência estética e sua capacidade transformadora e o provocamos a repensar - a partir da reflexão sobre si mesmo - como se dá sua relação com os seus pares e com a sociedade que o cerca.

Enfim, ao levar para a sala de aula uma proposta de experiência estética consistente e que alcance as expressões de corporeidades e suas possibilidades, este trabalho visou estabelecer um diálogo que se conecte com as identidades dos estudantes e suas respectivas vivências, dentro e fora do espaço escolar, oferecendo-os uma oportunidade de reflexão sobre suas relações com os outros e com o meio, intermediando assim caminhos que os levem a reconhecer influências internas e externas e a refletir sobre quais delas serão importantes para a sua formação como um ser ativo e crítico da realidade em que vive.

Capítulo 2 - A identidade no espaço escolar

A dança possui o corpo, que possui o Deus, que é música e se expressa em ritmo, percussão e canto, na festa de fé e esperança na beleza da nossa humanidade reencontrada, expressão máxima da individualidade de quem celebra como parte de um coletivo harmônico. (Zeca Ligiéro, 2011)

O ambiente escolar se mostra como lugar diverso e repleto de estéticas e identidades das mais variadas expressões, artísticas ou não. Este cenário se torna ainda mais acentuado quando nos deparamos com o Ensino Público, diante das diversas realidades, contextos e condições que o compõem. Tais diversidades podem ser complicadores para o modelo positivista e doutrinador presente na maioria das instituições de ensino. No entanto, essa multiplicidade de territórios e vivências se tornam necessárias para uma abordagem sensível, humana e política, tendo em vista que a realidade cotidiana que se apresenta para muitos dos estudantes se mostra como obstáculo ao acesso às estéticas que se comuniquem com as identidades que se apresentam dentro e fora do ambiente escolar.

Ao observarmos o espaço escolar, é possível perceber a importância deste meio para a socialização dos seus participantes, já que a diversidade de realidades promove a ampliação de interações para além do contexto familiar. Desta forma, a multiplicidade de contextos presentes na comunidade escolar contribui para que o estudante, principalmente, se encontre diante de realidades outras, que possuem histórias, territórios e vivências diferentes ou semelhantes às suas. Assim, é neste espaço de convivência e de experiências que podemos ampliar a perspectiva sobre o outro e o mundo para além dos nossos contextos pessoais, contribuindo assim para a formação identitária de todos os seus participantes. Diante da necessidade da presença do outro nessa formação, podemos afirmar que:

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida (FANON, 2008, p. 180).

Podemos compreender então que, para além do reconhecimento do outro, a formação das identidades passa por processos que envolvem nossa formação familiar, nossa percepção sobre o mundo e, principalmente, as reflexões e conclusões que podemos criar sobre nós mesmos, diante das informações coletadas. É a partir destas informações que criamos vínculos entre pessoas e ideias, nos trazendo a perspectiva de pertencimento ou afastamento diante das experiências vivenciadas. Ainda assim, estes vínculos não se mostram estáticos, podendo ser transformados ou ressignificados no decorrer da vida, transmutando nossas perspectivas e noções sobre o mundo e o outro, ou seja:

O “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Assim, a presença do outro e de outras realidades se mostram essenciais para a formação identitária de qualquer indivíduo, sendo que é a partir deste que criamos noção sobre nós mesmos, nossas identidades - que se expressam de diferentes formas a partir das situações vivenciadas, e sobre o mundo como um todo. Neste sentido, o ambiente das expressões artísticas se mostra como um provocador importante para a formação de um repertório estético que impulsiona a experiência e a análise do que se apresenta no mundo das Artes e, conseqüentemente, da realidade em si.

Considerando a perspectiva de que a identidade se forma principalmente a partir da diferenciação/aproximação para com o outro, ou como é apresentada por Fanon: “É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida.” (FANON, 2008, p. 180), e compartilhada, em certa medida, por Bauman (2005) e Hall (2000), e tendo em vista que as estéticas apresentadas nas espetacularidades brasileiras podem contribuir com as experiências de interação com o próximo, graças ao caráter coletivo herdado das culturas afro-indígena, é que podemos considerar que temos na sala de aula um espaço ideal para estimular tais experiências, onde se torna

possível estar em contato com o outro e com realidades outras, levando assim, a reflexões sobre a sociedade que o cerca e, principalmente, sobre si.

Levando este pensamento para dentro do espaço escolar e tendo as espetacularidades como um precursor para estabelecer uma conexão com a curiosidade do estudante, atraindo sua atenção e impulso através da experiência estética, sendo o corpo a referência para tal, podemos considerar que tais vivências podem influenciar diretamente na forma como os discentes enxergam os outros e como interagem com o meio, tornando essas interações importantes fatores para as identidades construídas dentro e fora do espaço escolar. Desta forma, é possível provocar a corporeidade do estudante através da Arte ao mesmo tempo que dialoga com questões pertinentes às realidades vivenciadas por eles, oferecendo assim, um repertório artístico e político reflexivo e que os provoca a repensar suas relações e seus posicionamento com a realidade e, conseqüentemente, consigo mesmo.

2.1 - Reflexões sobre estética e identidade

Localizada no bairro Cidade Jardins, conhecido no pobre município de Valparaíso de Goiás - GO como um dos bairros de “elite” da cidade, a Escola Municipal Professora Eunice de Souza Machado Silva é considerada uma das escolas melhor estruturada da cidade, diante da precariedade das demais instituições de ensino presentes no município, oferecendo 6º e 7º ano no período vespertino e 8º e 9º ano no período matutino. A escola também compartilha o espaço com o Colégio Estadual Santa Edwirges, que oferece ensino médio no formato de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, para onde grande parte dos alunos são transferidos ao terminar o ensino fundamental. Essa transferência se dá pela comodidade de deslocamento (o estudante não precisa se adaptar a um novo trajeto ao avançar no processo educacional) e pela ausência de instituições de ensino médio de qualidade no município.

No intuito de se obter um panorama sobre as experiências artísticas anteriores dos estudantes e sobre a identidade dos estudantes, suas origens e convívio, foram aplicados questionários simples, de forma virtual, com questões semiabertas e objetivas. Foi enviado às turmas que eu lecionava e foram obtidas 259 respostas de alunos de 8º e 9º ano da Escola Municipal Professora Eunice de Souza Machado Silva, de Valparaíso de Goiás. Antes da aplicação deste questionário, proporcionei

com estes alunos conversas em que foi apresentada uma explicação sobre cor e raça, através de vídeos e aulas expositivas, sobre a importância da identidade e sobre a importância de conhecer seus antepassados. Essas informações se mostraram necessárias diante da aparente falta de reconhecimento por parte dos estudantes sobre tais questões, tendo em vista que muitos dos participantes não sabiam identificar a própria cor da pele, provavelmente por possuírem traços físicos e tons diversos de tessituras da pele. A partir desta explanação, então os discentes foram orientados a responder o questionário de forma virtual, depois de consultar seus pais e obter autorização.

Tais questionários se mostraram importantes para ajudar a contextualizar os estudantes, entender suas origens e a percepção que eles possuíam sobre si mesmos, após ser constatado que muitos deles não tinham conhecimento sobre tais assuntos, desconhecendo, por exemplo, a origem de seus pais ou o seu próprio local de nascimento. Por mais que possa ser uma tarefa complicada e até dolorosa para alguns, o reconhecimento sobre as origens pode contribuir para o fortalecimento do processo identitário, revelando elementos do passado que possam ter influência na formação de partes importantes das identidades.

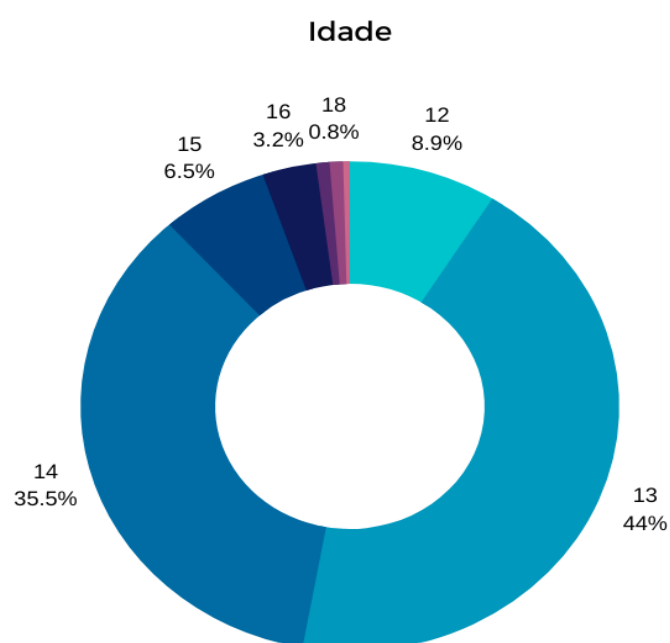
Além disso, ainda foi possível constatar através dos questionários a perspectiva e o conhecimento que os discentes tinham sobre expressões artísticas e quais eram as principais áreas de interesse deles dentro das Artes. Esse questionamento se mostrou importante para criar um panorama sobre o repertório estético/artístico dos estudantes percebendo quais eram suas experiências com expressões artísticas de forma geral, o que se mostrou bastante limitado na maioria dos casos, diga-se de passagem.

Como forma de definir o aspecto etário dos participantes, foi possível identificar que as idades variaram entre 13 e 19 anos, como podemos observar abaixo:

Idade	Quantidade
13 anos	109
14 anos	22
15 anos	16
16 anos	8
17 anos	2

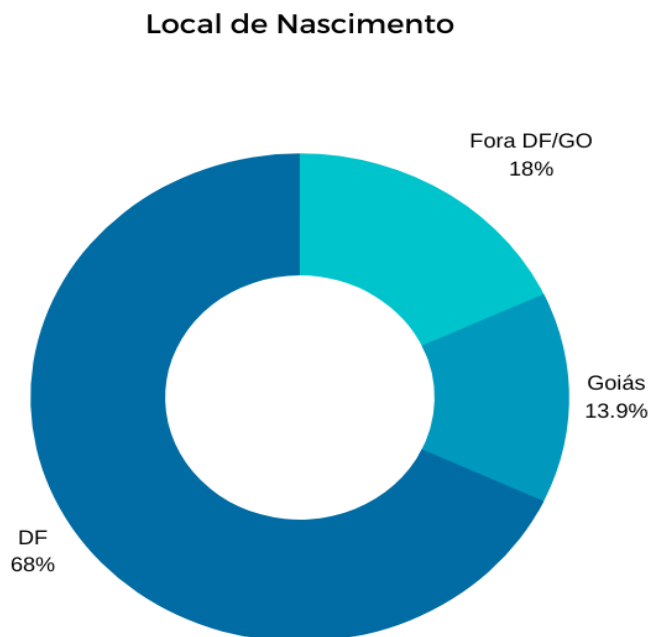
18 anos	2
19 anos	1

Ainda que estes dados mostrem a diversidade de idades e, conseqüentemente, diversidade de maturidade e preparo físico dos participantes, eles servem para identificar onde se concentra a maioria dos alunos e criar uma perspectiva sobre quais são suas capacidades e limitações. Para além disso, podemos ainda refletir sobre os conflitos identitários que ocorrem durante a adolescência e a influência que o ambiente escolar tem dentro deste processo.



Um outro fator interessante a ser observado está relacionado ao local de nascimento dos estudantes, tendo em vista a origem de seus pais, como veremos mais à frente. Por mais que a escola seja localizada na divisa com o Distrito Federal, ainda é administrada pelo estado de Goiás, de onde vêm todos os recursos. Entretanto, a grande maioria dos discentes nasceu no Distrito Federal, com destaque para a Região Administrativa do Gama, cidade do Distrito Federal mais próxima de Valparaíso de Goiás. Esse fator reflete não só a dependência que o município de Valparaíso de Goiás tem do Distrito Federal, mas mostra também que seus moradores, em grande parte, tem a capital do país como referência para trabalho e lazer de forma geral, fazendo com que os estudantes estejam em contato mais

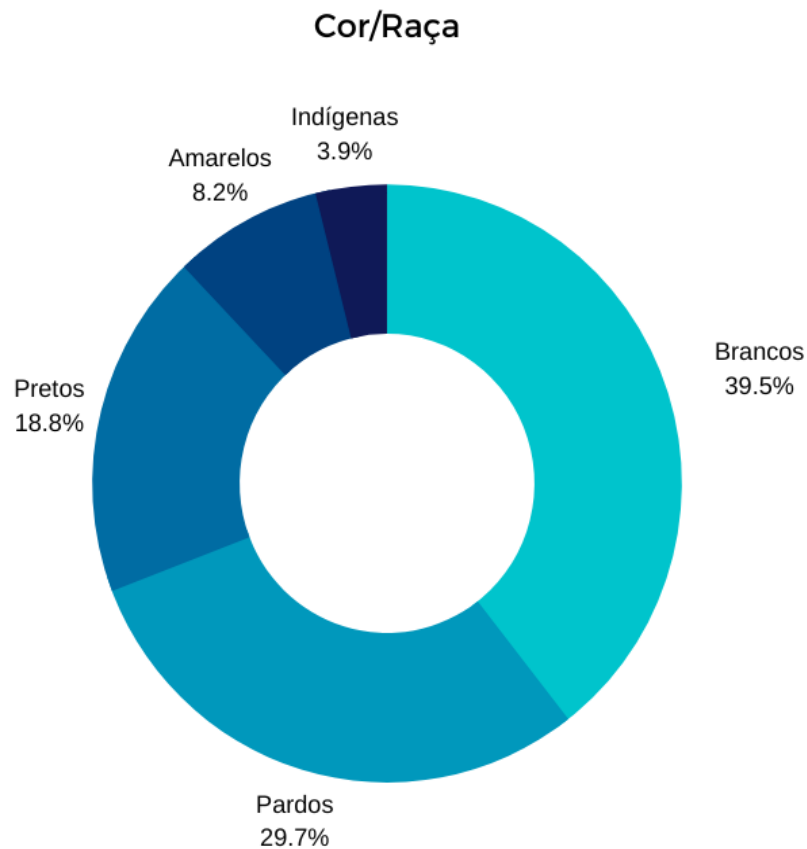
frequente com regiões administrativas da capital do que com outras cidades do Goiás mais próximas de seu município.



Podemos observar também que a quantidade de alunos que vieram de outros estados, excluindo Distrito Federal e Goiás (44 alunos), supera a quantidade dos que vieram do próprio estado de Goiás (34 alunos), demonstrando assim a diversidade de origens e influências e que podemos encontrar dentro do ambiente escolar. Cabe ressaltar que, destes 44 alunos, 29 deles são oriundos de estados do Norte ou Nordeste brasileiro, com predominância dos estados do Maranhão e do Piauí. Por mais que estes alunos, em alguns casos, sofram algum tipo de preconceito sobre suas origens e sotaques, também são estes estudantes que trazem uma maior carga de repertório estético, com experiências mais diversas e consistentes com elementos da cultura popular de suas respectivas regiões, fator este que se mostrou como uma importante contribuição para o desenvolvimento do projeto, tendo em vista que esses discentes mostraram uma corporeidade mais desenvolvida do que os demais, além de relatarem sentir uma valorização de suas culturas e origens.

Passemos então a analisar os dados sobre a questão de cor e raça, questionamento este que, durante a explicação anterior ao questionário, provocou algumas indagações quanto a auto e heteroidentificação, diante do fato que alguns sequer haviam refletido sobre o assunto. Segundo o Estatuto da Igualdade Racial, a

população negra engloba pessoas pretas e pardas, fazendo com que esta seja a maioria da população brasileira: 56,1%, contra 43% que se declaram brancos, de acordo com a PNAD Contínua 2021. Esse fator se reflete nos participantes desta pesquisa, onde 101 alunos se identificam como brancos, 76 como pardos e 48 como pretos, totalizando 128 negros. Temos ainda 21 alunos que se identificaram como amarelos e outros 10 que se identificaram como indígenas.



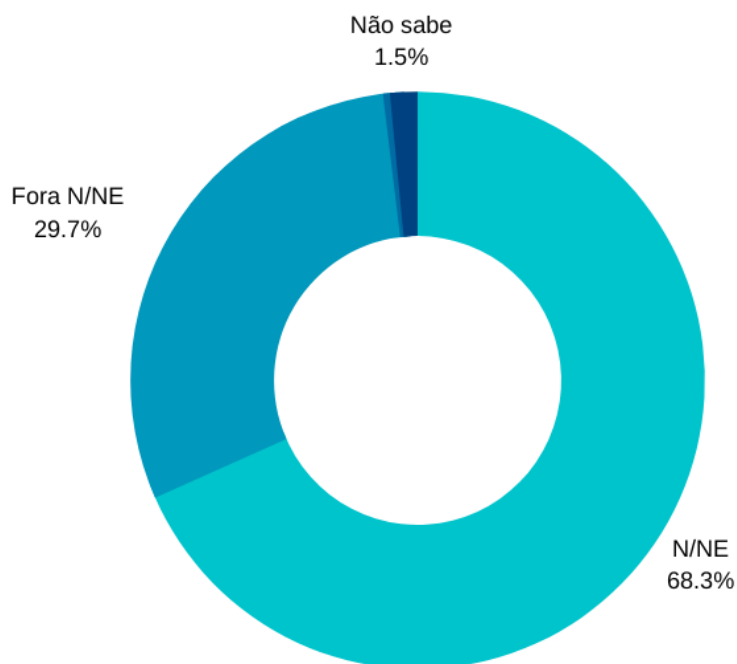
Como é possível observar, a maioria dos estudantes optaram por ter origem não-branca (159) e, tendo em vista que tais dados foram obtidos a partir de uma auto identificação feita pelos estudantes, foi observado que, entre os alunos que se identificaram como brancos, existem alguns com características negróides evidentes, como cabelo, nariz, boca e até a própria cor da pele, o que poderia classificá-los como pardos ou talvez até pretos. Podemos ver que a mesma situação se repete entre aqueles que se declaram amarelo (mesmo que não tenha nenhum descendente de orientais na escola) ou até aqueles que se declaram indígenas (somente 1 aluno tem ascendência indígena comprovada). Isso talvez seja um reflexo do racismo estrutural, conduzindo todos os seres a serem não-negros, consciente ou inconscientemente

cientes da forma como os negros são tratados na sociedade, isto é, um fenômeno que influencia não apenas as relações sociais, mas também a maneira como as pessoas se veem e se identificam em relação à sua raça. A reflexão crítica sobre essa realidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça e valorize a diversidade racial como um componente essencial da identidade e da cultura brasileira.

Tais divergências identificadas nos questionários podem estar relacionadas às experiências estéticas oferecidas pela mídia massificada, que coloca o não-branco sempre à parte ou ausente em suas expressões. Assim, poucos estudantes possuem contato com a cultura dos povos afro-indígena-brasileiros, dando preferência às expressões que reproduzam as características e ideologias da cultura hegemônica e recusando aquilo que parece popular, classificando-o como inferior. Tal perspectiva pode estar relacionada não só com a influência da globalização sobre a percepção da importância da cultura hegemônica, mas também com a noção das dificuldades e preconceitos que um indivíduo de uma cultura não-branca tem de enfrentar.

Pensando em estimular o reconhecimento sobre as origens dos pais dos estudantes, foi observado que grande parte deles são oriundos das regiões Norte e Nordeste (182 pais), com destaques para aqueles vindos dos estados do Maranhão, Pará, Piauí, Ceará e Bahia. Somente um dos alunos tinha a mãe nascida em Valparaíso de Goiás, o que parece ser compreensível diante da juventude da cidade. Outro fator interessante de se observar é que poucos pais são nascidos em Goiás, com uma grande parte nascida principalmente no Distrito Federal e Minas Gerais, dados estes que refletem a realidade das imigrações que temos no Brasil e que são, em certa medida, importantes para a diversidade que encontramos em grandes capitais, como o Distrito Federal. Este questionamento se mostrou importante para a pesquisa pois reflete, em parte, sobre o contato que os participantes tiveram com expressões artísticas, tendo em vista que, na maioria dos casos, esse contato ocorreu por influência dos pais/parentes.

Origem parental

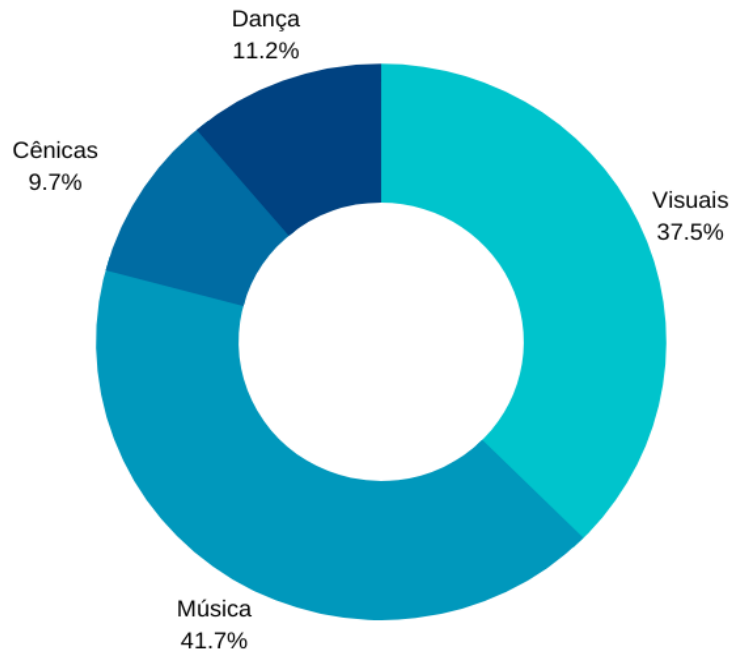


A fim de compreender as experiências dos estudantes com as Artes e como se dava a relação deles com as suas diversas expressões, foi inserido no questionário perguntas sobre vivências artísticas anteriores e sobre suas preferências. Estes questionamentos visam refletir sobre as experiências e o repertório estético que os estudantes possuíam antes das aulas e dos ritmos apresentados, buscando assim identificar o impacto das vivências e suas contribuições para o conhecimento artístico e crítico dos estudantes sobre as Artes e sobre suas realidades. Tendo em vista a dificuldade dos estudantes em distinguir entre Artes, as linguagens foram distribuídas em ordem, existindo a possibilidade de escolher mais de uma delas. Essas informações foram posteriormente agrupadas dentro das principais áreas de estudo das Artes, oferecendo um panorama mais amplo sobre as escolhas feitas pelos discentes.

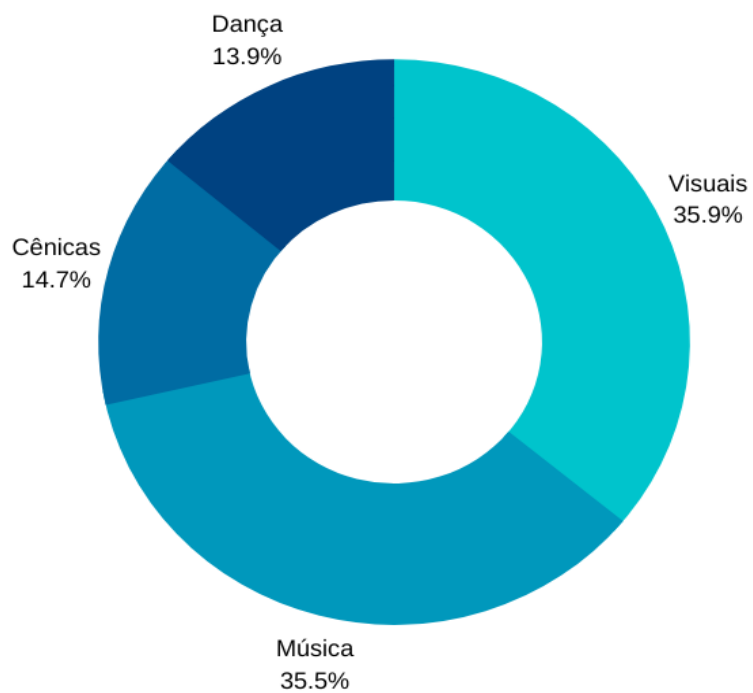
Podemos compreender também, a partir dos gráficos, que a diferença entre as linguagens escolhidas pode ter sido ocasionada pela dificuldade dos estudantes em identificar expressões artísticas e possíveis experiências estéticas vivenciadas no cotidiano. Novamente, a falta de contato com as linguagens artísticas e a instrução sobre seus códigos, compromete não só o acesso e a falta de interesse sobre as

expressões como também afeta de forma negativa a experiência, criando assim uma falta de comunicação com os códigos e, conseqüentemente, uma rejeição pelas Artes.

Experiências Artísticas



Preferências Artísticas



É possível observar também através dos gráficos que existe uma preferência muito maior pelas Artes Visuais e pela Música, sendo essas as linguagens artísticas que os estudantes têm maior contato e que, na concepção deles, são mais fáceis de identificar. Para além disso, a falta de interesse e de contato com as Artes Cênicas talvez esteja vinculada a dificuldade de identificar ações cênicas no cotidiano assim como em programas de TV e nos diversos vídeos encontrados na internet. Tal desconectividade com os códigos da cena fazem com que o teatral se confunda com o real, criando conflitos psicológicos e reais, como nos casos onde espectadores confundem atuações teatrais com reproduções da realidade e, portanto, verdadeiras, levando-os a acreditar, muitas vezes, que as características de uma personagem são expressões da verdadeira personalidade de um ator.

Ao observarmos as respostas apresentadas nos questionários, podemos evidenciar que os discentes, em sua maioria, possuem pouco conhecimento sobre si mesmos, sobre suas origens e ancestralidades, e principalmente, um referencial artístico bastante limitado, fatores estes que podem ser reflexos da falta de reflexão e pensamento crítico sobre estes fatores e quais as influências destes em suas existências. Além disso, também foi possível constatar a falta de contato com a corporeidade, evidenciada nos exercícios com ritmos em sala de aula, possivelmente um reflexo da falta de experiências dos estudantes com estímulos corporais.

Podemos observar também que as informações trazidas por estes questionários foram essenciais para definir os caminhos que o projeto deveria seguir e quais abordagens poderiam aproximar o estudante do contato com sua corporeidade e, conseqüentemente, com sua identidade. Tendo como referências suas preferências e experiências, considerando suas idades, suas origens e suas identidades, surge uma oportunidade de estimular a corporeidade através de uma abordagem que contemple a cultura tradicional e a contemporânea de forma ampla, dinâmica e comunicativa.

Desta forma, ao trazermos uma proposta que sugere uma abordagem das corporeidades brasileiras, suas origens e influências na nossa cultura, propomos então uma reflexão que envolve uma reflexão acerca da ancestralidade e suas expressões, além de oferecer um espaço de debate sobre questionamentos sobre a identidade e sobre a sociedade e suas influências. Neste sentido, o projeto Corpo e Ritmo aplicado dentro do espaço escolar busca trazer para o estudante, ritmos da cultura brasileira que tragam movimentações semelhantes entre si e que coloquem o

estudante em contato com as músicas e tradições destes povos, ao mesmo tempo em que oferece uma interação com estas expressões, sendo assim uma abordagem que contemple a corporeidade de forma consciente e reflexiva sobre a formação da nossa cultura e das origens do povo brasileiro.

2.2 - Percepções sobre o ensino remoto

Diante da quantidade de alunos, a diversidade de idades e a indisponibilidade de tempo para exercícios cênicos - já que os conteúdos programáticos ainda tinha que ser transmitidos para todos os estudantes, surgiu a oportunidade de utilizar o turno contrário (vespertino) para realizar encontros focados em práticas cênicas e exercícios de corporeidade. Essa estratégia inicial se deu diante da necessidade de se observar o desenvolvimento corporal dos estudantes de forma mais próxima e dedicada, situação quase impossível em uma sala virtual com 200 estudantes.

A partir dos resultados obtidos com os questionários, foi possível observar que a disponibilidade e interesse para participar das aulas de Artes se restringia a um pequeno grupo de alunos (cerca de 20), situação esta que proporcionou a formação de um grupo de teatro online, como será exposto mais à frente nesta dissertação. Posteriormente, com o retorno à escola no formato de ensino semi-presencial, com turmas reduzidas e medidas sanitárias para a contenção da pandemia de COVID-19, o projeto pode ser expandido para todos os alunos atendidos presencialmente no período matutino. Além disso, os estudantes também foram estimulados, durante o processo do projeto, a pesquisar sobre as culturas estudadas e os contextos em que elas se inserem. Tiveram como suporte músicas, vídeos e informações fornecidas pelo professor, dentro da plataforma virtual, abordagem esta que permitiu um maior desenvolvimento corporal e rítmico dentro de sala de aula.

Por mais que este processo tenha demonstrado vantagens, como a possibilidade de interação e troca de informações de forma virtual - o que permitia um melhor aproveitamento do tempo presencial em sala de aula, a dificuldade dos estudantes (e até dos docentes) em aprender o funcionamento da plataforma online, ter os materiais e tecnologias necessários e até a disponibilidade para se apresentar em uma câmera de vídeo, se tornaram alguns dos complicadores do processo. Diante destas dificuldades, a Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás ofereceu, tanto aos estudantes como para profissionais da educação, cursos de

formação sobre a utilização das ferramentas online e suas funcionalidades e praticidades.

Uma das principais vantagens do ensino remoto é a flexibilidade que ele proporciona. Alunos podem acessar as aulas e materiais de qualquer lugar e a qualquer momento, o que pode ser particularmente útil para aqueles que precisam conciliar trabalho e estudos. Além disso, o ensino remoto pode ser mais acessível para estudantes que moram longe das instituições de ensino ou têm dificuldades de locomoção. Outra vantagem é a possibilidade de personalização do aprendizado. Com a utilização de plataformas de ensino online, é possível adaptar o ritmo e o conteúdo das aulas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, o que, como apontado por Bispo (2022), favorece um aprendizado mais eficaz e uma maior retenção de conhecimento.

Por outro lado, o ensino remoto também apresenta desvantagens significativas. Uma delas é a falta de interação face a face entre alunos e professores, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Além disso, o ensino remoto pode ser menos efetivo para alunos que têm dificuldades de aprendizado ou que precisam de apoio adicional. Outra desvantagem também apresentada no artigo de Imara Queiroz Bispo (2022) se relaciona com a falta de acesso a recursos e equipamentos de qualidade para todos os alunos. Nem todos têm acesso a computadores, conexões de internet de alta velocidade ou espaços adequados para estudar em casa, o que pode criar desigualdades no acesso à educação e prejudicar o desempenho dos alunos.

Tendo em vista a necessidade de proporcionar experiências transformadoras para os estudantes e que tragam provocações para o corpo e o movimento, se mostra cada vez mais essencial a formação profissional docente, de forma continuada e diversa, para que este seja estimulado a se manter atualizado constantemente e que assuma a postura de pesquisador, buscando estar em contato com novas tendências teóricas e práticas que contribuam em sua abordagem em sala de aula.

Ainda que a formação profissional do professor aconteça, na maioria das vezes, de forma voluntária e progressiva pelo próprio professor, podemos encontrar situações onde essa “atualização” do docente surge de forma forçada (como no caso da pandemia de COVID-19, onde os profissionais de educação tiveram, em sua maioria, de se adaptar ao ensino remoto e aulas online), e esses processos colocam o espaço escolar em transformação, afetando a todos que convivem ali. Assim, tanto

professores como estudantes precisam se adaptar a novas normas de convivência, de organização e até de ensino. Neste sentido, nos deparamos novamente com a importância da formação do profissional de educação, com cursos, oficinas e pós-graduações que venham a contribuir para os processos educacionais e suas constantes intempéries, como podemos observar na pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), onde:

(...) cerca de 89% dos professores no país não tinham experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas e 42% dos entrevistados afirmam que seguem sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria. Para 21%, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais (SANTOS, 2021, p. 18).

Para além da formação acerca das ferramentas disponíveis virtualmente, ficou evidente a necessidade de o profissional de educação estar em constante atualização, diante das transformações que o mundo contemporâneo, com toda sua velocidade e novidade, tem oferecido, como o metaverso³ e a gamificação⁴ do ensino, entre outras metodologias de aprendizagem ativa. Também foi possível evidenciar, como exposto anteriormente, que muitos destes profissionais continuam presos a um modelo educacional positivista e limitante, com pouco uso de tecnologias e ferramentas que possam contribuir para um melhor funcionamento do ensino e que possam acompanhar a voracidade por informações que os estudantes apresentam. Assim, por mais que existam mecanismos legais que estimulem a inserção de tecnologias em sala de aula, como a lei nº 14.180/21, que instituiu a Política de Inovação Educação Conectada, e que estimulem a formação continuada do profissional de educação, foi possível observar que muitos profissionais preferem não buscar esses mecanismos.

Indo ainda mais além, podemos perceber que a importância de atualização do educador também carrega uma noção política sobre o que se ensina e como se ensina, tendo em vista as questões decoloniais⁵ e a valorização da cultura brasileira

³ Metaverso se refere a uma realidade virtual compartilhada onde usuários podem interagir em um ambiente digital tridimensional.

⁴ Gamificação é a aplicação de mecânicas de jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de engajar e motivar pessoas a realizarem determinadas tarefas ou aprenderem novas habilidades.

⁵ No artigo "Desobediência Epistêmica: A Opção Decolonial e o Significado de Identidade em Política", Walter Mignolo se refere a uma opção epistêmica que se desvincula dos fundamentos genuínos dos

dentro do currículo escolar. Mesmo com o respaldo legal, cabe ao discente buscar informações e formações que possam contribuir com esse espaço de diálogo dentro de sala de aula, além de levar metodologias que insiram a corporeidade no processo de ensino-aprendizagem, levando parte importante das provocações estéticas da cultura afro-indígena-brasileira para o espaço escolar. Nas palavras de Sales et. al., é possível afirmar que:

(...) tecer saberes no corpo de uma africanidade ou indigenista presentes nos diversos ambientes sociais faz-se essencial e implica em um contato com signos e significações de uma história cultural construída e que se faz necessário sabê-la. Nesse sentido, consideramos que é papel da educação inserir o cidadão no mundo da cultura e da arte, e que as diversas possibilidades de corporalidades mostram-se como propositoras de uma apreensão de saberes que corroboram para uma educação que tenha como elementos fundantes culturas que estão à margem da eurocentrista (SALES et. al., 2019, p.180).

Graças ao processo quase simultâneo de entrada no mestrado profissional PROF-Artes e a adaptação ao ensino remoto e aulas online, surge a oportunidade de interagir tanto como um aluno e como um professor, ampliando as possibilidades de análise deste novo universo digital, distante e próximo ao mesmo tempo e que oferece vantagens e desvantagens, se comparado ao ensino presencial. Neste ambiente eletrônico e distante, as mídias digitais e suas diversas possibilidades se tornam mais acessíveis ao docente. No entanto, para seu pleno funcionamento, necessitamos que o estudante também tenha um acesso à internet, um aparelho que consiga transmitir áudio/vídeo e que consiga reproduzir os conteúdos apresentados, um ambiente propício para a apresentação - tanto do professor como do aluno, além de fatores como: ânimo, timidez (aparecer na câmera), falta de iluminação, problemas técnicos, qualidade das imagens, enquadramento, entre outros obstáculos que parecem mínimos, se comparados à situação dos estudantes que sequer possuem acesso a tais tecnologias.

Estes fatores de complicação citados anteriormente foram alguns dos problemas que encontramos durante as aulas remotas no período pandêmico,

conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Isso significa substituir a geo-política e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Em resumo, a descolonialidade busca romper com as estruturas coloniais presentes na sociedade.

principalmente quando o docente busca oferecer o conteúdo que deve ser aplicado para uma grande quantidade de estudantes de forma simultânea (algumas aulas chegaram a ter 200 alunos conectados ao mesmo tempo) e ainda atender dúvidas e questionamentos apresentados. Para além disso, em diversas situações de aula online, se tornou necessário desativar a função do chat, já que os discentes se utilizavam desse espaço para estabelecer conversas paralelas e que não estavam relacionadas ao conteúdo apresentado. A solução, neste sentido, foi utilizar a estratégia de “levantar a mão”, recurso disponível em aplicativos de reunião e que permite organizar em ordem aqueles que o ativaram. Desta forma, o espaço da sala se organiza, possibilitando assim que a aula pudesse fluir de forma mais tranquila.

2.3 - Projeto Corpo e Ritmo: fase virtual

Em uma tentativa de aproximar os estudantes das artes cênicas e, simultaneamente, reduzir a quantidade de câmeras presentes em encontros, surgiu a oportunidade de se criar, ainda no ano de 2021, um grupo de teatro com práticas em modo remoto - o que daria origem ao projeto Corpo e Ritmo posteriormente, com encontros online semanalmente. Para esta parte do processo de recrutamento, foi disponibilizado um formulário online para os estudantes interessados em participar do grupo de teatro, em turno contrário (vespertino), com o objetivo de limitar a quantidade de estudantes interessados em participar, como forma de facilitar a análise das expressões cênicas durante os exercícios.

A partir de então, formou-se um grupo que possuía cerca de 15 alunos frequentes. Devido a situação de modo remoto, para melhor aproveitarmos a experiência, esses estudantes tinham o compromisso de manter suas câmeras ligadas durante quase todo o encontro, que tinha cerca de 1 hora e 30 minutos de duração, duas vezes por semana. Nestes encontros, os participantes eram estimulados inicialmente a executar aquecimentos corporal/vocal coordenado pelo professor, momento este em que era solicitado aos estudantes que abrissem suas câmeras e executassem os exercícios diante delas. Também era neste momento que fazíamos algumas brincadeiras e piadas com o sentido de descontrair e tornar aquele ambiente, distante e próximo ao mesmo tempo, em algo leve e tranquilo para todos.



Foto 1: Experimentações de movimentos em encontros virtuais - do autor

Tendo como objetivo a criação de uma cena que pudesse ser executada dentro desse ambiente remoto, foi proposto aos participantes jogos e exercícios de interação entre as telas, com movimentações coordenadas, coreografias e jogos com objetos, onde um estudante apresentava um objeto e o próximo deveria procurar o mesmo objeto na sua própria casa. Esta parte do processo se mostrou importante para que os discentes entendessem aquele espaço como um ambiente tranquilo e que eles poderiam se divertir enquanto praticavam. Tais exercícios eram planejados com antecedência como propostas para o desenvolvimento da corporeidade, tendo alguns deles surgido de improviso durante os encontros.

Tendo como objetivo principal o estímulo à corporeidade cênica e refletindo sobre a estrutura da cena que desejávamos criar, propus que os estudantes enviassem músicas com ritmos leves na plataforma online, de forma que pudessemos criar uma lista de músicas para encontros futuros. Tais músicas foram utilizadas para pequenas movimentações restritas ao espaço da câmera, situação esta que limitou os movimentos na parte do tronco, braços e cabeça. Entretanto, devido ao desconforto dos estudantes de estarem se expondo diante dos colegas, muitos faziam movimentos curtos ou se recusaram a participar.

Também era dentro deste espaço virtual que as primeiras experimentações corporais foram se desenhando, com aquecimentos corporais/vocais, exercícios de criação e interação entre as telas apresentadas. Além disso, também eram

compartilhadas histórias e experiências que pudessem contribuir com os processos criativos desenvolvidos dentro deste espaço virtual.



Foto 2: Exercícios de criação de histórias - do autor

As vivências neste espaço apresentaram as mesmas complicações apresentadas anteriormente dentro das aulas de Artes para todos os alunos, mas que foram, aos poucos, sendo corrigidas, com ajustes de enquadramento e iluminação, exposição nas câmeras, seriedade nos exercícios propostos e, conseqüentemente, uma visível diminuição da timidez dos estudantes. Tais transformações puderam ser observadas durante os encontros e nos relatos dos próprios estudantes, como quando encontravam um abajur ou algo parecido para iluminação ou quando descobriram que era possível transformar o fundo na imagem da câmera. Estes fatores contribuíram para que os processos de criação fossem melhor aproveitados e o aumento da participação, fazendo com que novas propostas e adaptações fossem surgindo e permitindo um melhor desenvolvimento dos encontros.

Entre as propostas e exercícios apresentados neste grupo de teatro remoto, pudemos interagir usando as câmeras em formatos diversos, organizados a partir de diferentes plataformas destinadas para o desenvolvimento de atividades virtuais,

como o Google Meet, WeMeet, Mentimeter, além das plataformas de conteúdos, onde compartilhamos informações, histórias e músicas relativas aos exercícios propostos. Também utilizamos plataformas para desenhos e interações gráficas com palavras, onde foi possível avaliar algumas das diferenças e semelhanças de pensamento e expressão entre os estudantes. Estas outras plataformas oferecem ambientes com formatos diferentes e que tentam simular espaços de apresentação, como o palco teatral, e ainda permitem interações com outros formatos, como por imagens, sons e animações, o que contribui para o foco e atenção dos participantes.

Dentro das plataformas que permitiam interação com câmera, foi possível constatar que o primeiro obstáculo se encontrava na exposição diante de uma câmera: muitos relataram problemas de conexão, outros diziam que suas câmeras não eram boas, enquanto outros afirmavam não estar “arrumados” ou que tinham acabado de acordar. Quase todos esses bloqueios foram sendo desfeitos aos poucos, principalmente quando aqueles alunos mais seguros se arriscavam a abrir suas câmeras e ouvir os comentários. Mesmo assim, na sala de aula virtual, principalmente, (com todos os alunos) ou nas reuniões do grupo de teatro (grupo restrito), a simples atitude de abrir a câmera parecia se assemelhar ao “estar em cena”, onde você é o foco do outro, e isso se mostra como um grande desafio para o adolescente.

Considerando que os participantes possuíam idades entre 12 e 14 anos e as transformações fisiológicas que ocorrem normalmente nesta fase e tendo em vista que poucos deles haviam se encontrado pessoalmente, devido a pandemia de COVID-19, podemos compreender o receio de mostrar-se diante de uma câmera e até o receio de falar dentro da sala, tendo consciência que esse ato o torna centro das atenções de todos os presentes. Ainda assim, as participantes do gênero feminino costumavam aparecer sempre arrumadas e maquiadas e, quando não se encontravam assim, sequer ligavam a câmera. Neste ponto, podemos notar que a percepção que os estudantes tinham sobre o próprio corpo estava vinculada à um receio da avaliação do outro, o que provoca uma reação contrária à exposição e, no caso desta ser extremamente necessária, então deve-se estar bem arrumado, fatores estes que refletem a percepção dos discentes sobre si mesmo e a influência da percepção do outro sobre nossas identidades.

No sentido deste trabalho, vale ressaltar a importância da câmera em uma atividade online coletiva, principalmente quando consideramos a importância do corpo

dentro desta proposta, tendo em vista que era necessário observar a movimentação e a interação dos participantes, além de direcionar movimentos e mudanças nos exercícios. Tanto durante os aquecimentos como durante as demais interações, observar o posicionamento, a intensidade e a seriedade com que os estudantes executavam as atividades se tornou essencial para observar o processo de evolução de forma individualizada. Aos poucos, os participantes passaram a se mostrar não só mais dispostos a se apresentar diante da câmera, como também a se enquadrar melhor e a ter maior compromisso com os exercícios, sendo isso um reflexo não só de uma maior apropriação das tecnologias, mas também de uma maior aceitação de si e dos demais participantes.

Refletindo sobre as diversas situações que ocorreram fora da oficina de teatro, surgiram momentos onde me encontrava em uma sala virtual lotada, com mais de 200 participantes e, ao mesmo tempo, completamente sozinho, já que a minha câmera era a única ligada. Outros momentos onde surgia uma voz aleatória, em meio àqueles vários nomes de apresentação sem imagens, e que clamava por uma pergunta ou fazia alguma piada sem sentido. Alguns colocavam imagens de desenhos japoneses, outros de carros, outros de símbolos e até de imagens pornográficas: tudo o que fosse possível para provocar professores e colegas. Tais situações exigiram reações por parte do corpo docente, limitando o acesso a pessoas com e-mails registrados, sem imagens de perfil e com participações mediante autorização do professor.

Por mais que atitudes restritivas em relação às situações relatadas anteriormente (como colocar nome próprio, imagem próprio ou nenhuma imagem, permitir conversas no chat somente em determinadas ocasiões) sejam limitantes e muitas vezes, autoritárias, elas se mostraram necessárias para o funcionamento da aula, já que houveram situações de racismo, homofobia e preconceitos de várias formas, temáticas essas que, posteriormente, se apresentaram como propostas para as aulas. Também foi solicitado aos estudantes que mantivessem a câmera ligada - aqueles que possuíam uma - sempre que possível, como forma de garantir que eles estavam realmente presentes e não só com o celular conectado. Por mais que tais restrições reflitam o caráter positivista do sistema educacional, muitas vezes, elas se mostram necessárias para o processo educacional, tendo em vista que o espaço virtual torna a ausência mais fácil de ser utilizada, por mais que esta esteja, muitas

vezes, conectada com a forma como o estudante se vê e seus processos de aceitação pelo grupo.

Dentre as atividades propostas, surgiu a oportunidade de interagir entre telas no computador, primeiramente em jogos com objetos (um apresentava um objeto e o próximo deveria procurar o mesmo objeto na sua casa), passando por experimentos com expressões e caretas, até evoluir para movimentos que eram transmitidos entre as câmeras. Em todos estes exercícios foi possível notar que a disposição das câmeras na tela de apresentação eram um complicador importante e que foi contornado a partir da mediação do professor, tendo em vista que era em sua tela onde a reunião estava sendo gravada. Todos os participantes foram informados quem estava acima, abaixo e aos lados, a fim de permitir um reconhecimento prévio do seu “espaço” virtual, de quem estava próximo e de como deveria direcionar suas interações.

Cabe aqui ressaltar que a relação com o espaço acaba sendo transformada pela percepção da imagem captada pela câmera, o que pode se restringir ao tronco e cabeça ou ao corpo inteiro, com uma certa perda de qualidade. Por mais que se tenha espaço disponível no lugar de onde se transmite, ainda assim é necessário considerar o espaço disponível na imagem da câmera e a qualidade com que esta será transmitida. Assim, tanto o espaço se modifica como também limita as movimentações possíveis dentro dele.

A partir da interação de telas virtuais, também foi possível utilizar as direções para criar dinâmicas e coreografias coletivas a partir das músicas que os alunos sugeriram (como músicas do Pop, J-pop e K-pop⁶). Formas e movimentos eram conectados, passando de uma tela a outra, criando uma performance virtual e coletiva onde seus participantes tinham a oportunidade de interagir tanto com objetos como com os movimentos propostos por outros participantes. Neste exercício, também foi possível romper com as limitações das telas próximas, sendo possível interagir com qualquer participante, independente da distância da tela deste em relação ao outro. Os participantes também foram incentivados a trazer objetos de cena, figurinos e maquiagens que pudessem ser utilizados durante as interações.

⁶ Ritmos populares e comerciais do Japão (J-pop) e Coréia do Sul (K-pop).



Foto 3: alunos experimentando interações entre telas - do autor

Neste ponto, foi possível experimentar corporalmente, a expansão do movimento a partir da conexão entre as telas, permitindo que o movimento que começa em uma tela, continue em uma tela próxima. Além disso, é possível observar que, por mais que o espaço virtual apresentado seja limitado para o movimento, ainda assim esse conceito pode ser desvirtuado e expandido, dando oportunidade para que as interações ocorram sem limitações de proximidade entre as telas.

2.4 - Projeto Corpo e Ritmo: Fase Híbrida

Com o surgimento da vacinação contra a COVID-19 disponível para professores e alunos, fomos progressivamente retornando às aulas no formato semipresencial, o que fez com que esta etapa virtual do projeto fosse interrompida, visto que os estudantes poderiam frequentar a escola em dias específicos e com turmas reduzidas, mantendo ainda o ambiente virtual para atividades e conteúdos específicos. Dentro das aulas presenciais, o tempo era reduzido e todos deveriam usar máscaras em tempo integral, sendo necessário se ausentar da sala para tomar água ou comer. Também foi necessário modificar o espaço dentro de sala de aula,

de forma a manter o distanciamento entre os estudantes e evitar possíveis contaminações com o vírus da COVID-19.

O advento da pandemia impôs complicadores para o processo de ensino-aprendizagem, como controlar o uso das máscaras e o distanciamento entre pessoas, o desgaste da voz dos professores, organização e desinfecção dos estudantes e equipe escolar antes da entrada, higienização das mãos com frequência maior e evitar o contato físico, foram alguns dos obstáculos enfrentados neste período. Entretanto, o formato misto entre virtual e presencial apresentou também algumas vantagens, como turmas reduzidas (com um máximo de 18 alunos por aula), a possibilidade de compartilhar conteúdos virtuais e presenciais em ambientes e momentos separados, maior facilidade para correção de atividades, melhor organização do espaço de sala, menor possibilidade de dispersão dos estudantes, ajudando a evitar interrupções durante a aula.

Foi também através do formato de ensino híbrido (semipresencial) que surgiu a oportunidade de expandir a ideia do grupo de teatro, de forma que pudesse atingir todos os estudantes que estavam participando das aulas presenciais. A partir deste ponto, o projeto Corpo e Ritmo passa a ser efetivamente aplicado, com atividades corporais e rítmicas voltadas para o desenvolvimento cênico de todos os alunos do turno matutino. Com uma quantidade menor de alunos por turma, a possibilidade de modificar/reorganizar as carteiras da sala para oferecer um espaço maior de atuação foi essencial para que os exercícios pudessem acontecer de forma segura e higiênica e, ao mesmo tempo, oferecer uma experiência estética consistente para os discentes.

Novamente, a máscara de proteção contra o vírus da COVID-19 e a questão do distanciamento social foram complicadores no desenvolvimento de exercícios interativos, tendo em vista que os estudantes se sentiam sufocados pelas máscaras durante os exercícios e precisavam manter uma distância mínima de 1 metro entre eles, o que dificultou a coordenação do movimento coletivo. Contudo, com uma maior disponibilidade de espaço, essas situações puderam ser contornadas ou adaptadas, sempre visando fornecer uma experiência que pudesse ser minimamente segura para todos os presentes e que trouxesse a empolgação diante das práticas descobertas. Para tal, os primeiros exercícios propostos envolviam práticas rítmicas que poderiam ser executadas na posição sentado, não necessitando de deslocamentos e utilizando pés, mãos e carteiras para criar ritmos e trabalhos coordenados em grupo, a fim de estimular e provocar a interação do corpo com as músicas apresentadas.



Foto 4: Aula de ritmo a partir das palmas - do autor

Após contornar alguns dos obstáculos apresentados anteriormente, surge imediatamente um dos principais complicadores das aulas de Artes: conseguir fazer com que o aluno se levante e participe. Enquanto alguns prontamente se mostram dispostos e prontos para qualquer atividade, para outros, parece complicado sair da cômoda condição de espectador imóvel que o contexto escolar impõe para uma posição de atividade e protagonismo que as Artes Cênicas propõe, situação esta que se conecta ao pensamento de Foucault (1987), através da docilidade, e de Desgranges (2003), onde a falta de contato com as linguagens artísticas provocam o afastamento. Ainda assim, neste contexto apresentado, com turmas reduzidas, a quantidade de “espectadores” diminui consideravelmente, o que contribuiu para romper com a indisponibilidade participativa do discente. Chamar o aluno para participar da reconfiguração do espaço se mostrou como uma técnica funcional para incentivar/provocar a participação, tendo em vista que o estudante tem que se colocar de pé para contribuir com a organização do ambiente.

Os estudos de Laban (1978) sobre o movimento nos oferecem uma abordagem simples e prática para o desenvolvimento corporal e rítmico. Para além dos exercícios básicos de reconhecimento do espaço (distância dos objetos, dos limites, do outro), das dimensões do corpo (contraído e expandido), dos níveis de ação (kynesfera) e de fluidez do movimento (lento e rápido), foi sugerido então a movimentação a partir

dos ritmos apresentados. Já nos exercícios de aquecimentos, era possível ouvir diversas reclamações sobre as músicas escolhidas pelo professor, pois ou eram “estranhas” ou “davam sono”, afirmações que continuaram nos exercícios rítmicos. Diante destas colocações, foi estabelecido que, além dos ritmos da cultura tradicional, os estudantes também poderiam escolher os ritmos que mais os estimulassem ao movimento, aumentando assim a diversidade de sons e, conseqüentemente, de movimentos que poderíamos executar.

Nos primeiros exercícios, foi possível perceber a dificuldade dos estudantes em interagir de forma simples com os ritmos apresentados (marcação com o pé ou palma do tempo forte), mostravam-se com diversos descompassos de tempo e de movimento. Assim, uma nova adaptação se tornou necessária para que os primeiros experimentos envolvessem o reconhecimento dos sons e a interação destes com o corpo, promovendo possibilidades de marcação e utilização de mais de uma parte do corpo ao mesmo tempo neste processo (mãos e pés simultaneamente, por exemplo). Esta etapa se mostrou importante também para inserir aqueles mais tímidos e que se recusavam a se movimentar, estímulo este que se refletiu em exercícios posteriores.

2.5 - Projeto Corpo e Ritmo: Vivenciando danças

Após esta primeira etapa de vivência virtual e híbrida, passamos então vivenciar o corpo em movimento de dança, criando passos que pudessem interagir com os ritmos apresentados e que fossem acessíveis a todos os participantes. Tendo isso em vista, foi proposto que os estudantes interagissem com o ritmo do Toré, sendo esta, uma dança tradicional de diversos povos indígenas do nordeste, como os Pankararu, Pankararé, Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Potiguara, Geripancó e Fulni-ô; Tal dança traz a marcação com o pé e o movimento circular coletivo como uma de suas características principais. As músicas foram apresentadas de forma virtual, com informações sobre as etnias que utilizavam essa dança e vídeos dos povos indígenas executando os passos. Os alunos também foram estimulados a pesquisar sobre as origens do Toré e os motivos das comemorações. Todas essas estruturas foram importantes para que os alunos conhecessem mais sobre os povos tradicionais, quebrando alguns dos preconceitos dos estudantes sobre tais ritmos e rituais com dança, abrindo assim espaço para a experimentação dos passos em sala de aula.

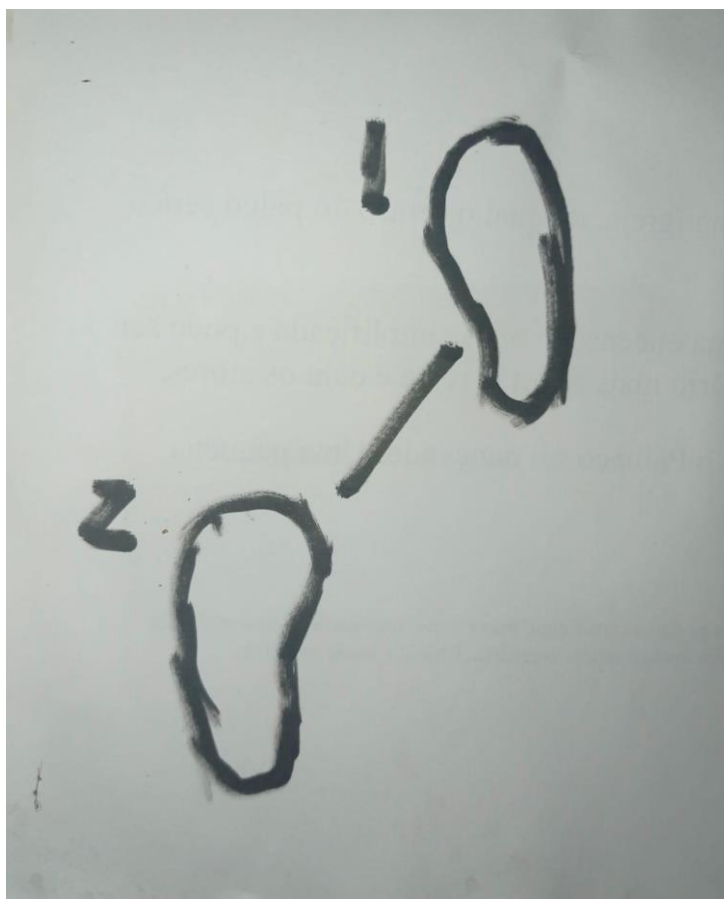


Foto 5: representação gráfica do passo proposto para o Toré - do autor

Nesta etapa, foi possível observar a importância da coletividade no momento do aprendizado; tal característica é vista tantas vezes nas culturas dos povos tradicionais, onde um se apoia no outro para manter o ritmo e harmonia da dança e, conseqüentemente, do ritual que está sendo executado. Desta forma, aqueles estudantes que tinham dificuldades em executar os passos eram estimulados pelos colegas próximos a seguir o acompanhamento, ao mesmo tempo em que se mantinha o movimento da roda. Com risadas, piadas e brincadeiras, aos poucos, o movimento da roda ia se coordenando, dando espaço para um ambiente mais sério e introspectivo. O movimento da roda, a batida dos pés sincronizada com a voz, a oscilação do tronco e o movimento das mãos simulando chocalhos, tornaram esse exercício uma verdadeira descoberta para os estudantes. eles puderam perceber a influência que o trabalho em coletividade traz para o movimento dançado e que a sua participação pode contribuir para uma melhor execução da proposta, tendo em vista que o próximo contribui para a organização do movimento daquele com dificuldade e

que o movimento coletivo executado em harmonia cria um impacto estético nos participantes.

Para o funcionamento da próxima etapa, onde iríamos interagir com a Ciranda, foi apresentado para os discentes uma explicação gráfica sobre o próximo passo, parte essencial para abordar os ritmos que seriam estudados, sendo denominado como “passo básico” - considerando que o mesmo passo foi adaptado para a execução dos demais ritmos estudados - e que consiste basicamente em uma sequência de quatro movimentos marcados com os pés (pé direito à frente, marcação com o esquerdo no mesmo lugar, pé direito atrás, marcação com o pé esquerdo no mesmo lugar). Essa estrutura básica de movimento se mostrou um tanto complicada, mesmo para aqueles que tinham contato com alguma dança, já que exige uma coordenação maior entre os dois pés e o movimento do corpo. Tendo isso em vista, o trabalho em roda foi novamente utilizado, promovendo uma ideia de parceria e ajuda mútua e criando um ambiente propício para abordar as próximas danças.

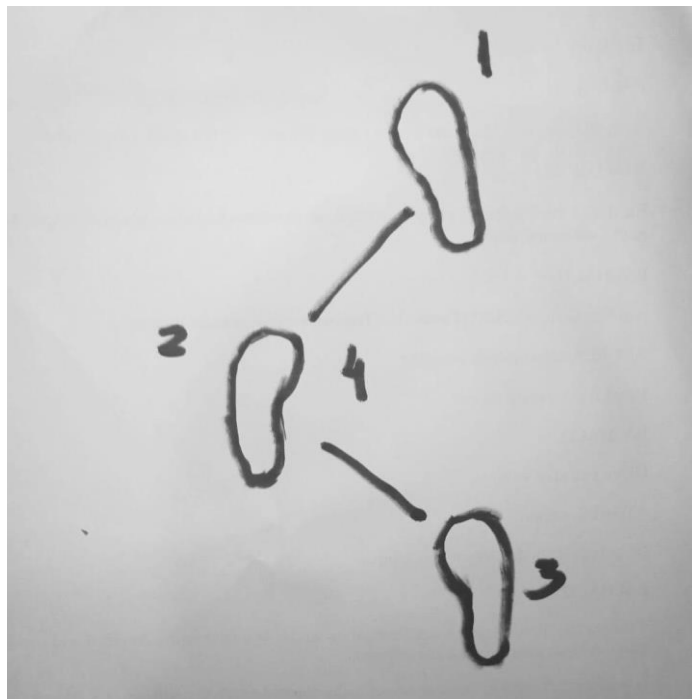


Foto 6: representação gráfica do “passo básico” - do autor

Diante da necessidade de se conhecer não só as expressões cênicas da cultura brasileira, mas também conhecer suas origens e tradições, os estudantes foram estimulados a pesquisar sobre os ritmos estudados, criando apresentações e palestras com as informações encontradas para que os demais colegas pudessem

compreender o contexto de onde surgiram tais expressões. Essas apresentações contribuíram novamente para a desmistificação de alguns preconceitos e confusões que os alunos traziam de suas vivências, abordagem esta que dialoga com o pensamento de Isabel A. Marques (1997) e seu entendimento de texto e contexto no ensino da dança. Palavras como “macumba”, “coisa do demônio” ou “baixar o santo” eram algumas das associações mais frequentes quando entravam em contato com os ritmos, demonstrando assim, para além de uma falta de conhecimento sobre o assunto, uma relação com algo maligno e que deve ser rejeitado. Daí a importância de colocar o discente em contato com o contexto dos ritmos.

Em uma primeira abordagem utilizando o passo básico apresentado anteriormente, foi proposto a utilização do ritmo da Ciranda⁷, dança de roda que traz, além de um passo com os pés bastante semelhante ao passo básico utilizado durante as aulas, promove a união dos participantes através das mãos, dando assim um efeito de “onda” para a movimentação. Esse fator contribui para que os participantes sejam “puxados” pelo movimento dos seus próximos, o que evita a perda do ritmo e estimula a sincronia. Rapidamente, os estudantes se apropriaram desta movimentação, com alguns ainda apresentando alguma dificuldade, mas conseguindo acompanhar de alguma forma.



Foto 7: alunos dançando ciranda - do autor

⁷ De acordo com Débora Callender, a ciranda tem origem portuguesa e chegou ao Brasil no século XVIII, predominando no Estado de Pernambuco, na Mata Norte e no litoral. A ciranda é uma dança de roda e/ou circular, definida em Pernambuco como uma dança de roda de adultos de origem portuguesa. A dança se popularizou em Pernambuco nas décadas de 1960 e 1970, suplantando o coco, que era mais dançado nos terreiros e nos quintais. A ciranda é uma das danças mais tradicionais do Brasil e está presente na Educação Infantil, na tradição indígena e em manifestações políticas.



Foto 8: alunos dançando ciranda - do autor



Foto 9: alunos dançando ciranda em sala apertada - do autor

Como forma de estimular uma movimentação veloz e fluida, o próximo ritmo abordado foi o Maculelê⁸, dança afro-brasileira executada tradicionalmente por grupos de capoeira por todo o país, onde os participantes se posicionam em roda enquanto outros vão ao centro para executar a dança com contato. Por mais que essa dança seja mais individualizada e tenha um trabalho de mãos diferente daquele presente na Ciranda, o movimento no formato de roda se mantém, garantindo assim o contato com o próximo para harmonizar a dança coletiva. Neste ponto, foi possível observar que a velocidade do movimento, ao contrário do que era imaginado, facilitou o desenvolvimento da dança, pois cria um fluxo contínuo de movimento integrado do corpo, dando fluidez para o movimento do passo básico, adaptado ao Maculelê. Tradicionalmente, nesta dança, os participantes batem dois paus (ou facões, em casos específicos) para fazer a marcação do tempo. No entanto, na falta de disponibilidade deste material, foi solicitado aos estudantes que fizessem a mesma marcação com a mão, o que se mostrou tão efetivo quanto.



Foto 10: alunos dançando Toré - do autor

⁸ De acordo com Luís da Câmara Cascudo, em seu "Dicionário do Folclore Brasileiro", o Maculelê tem semelhança com os Congos e Moçambiques e consiste em um bailado onde os participantes cantam, dançam e chocam os paus que carregam como armas. Plínio de Almeida, em sua obra "Pequena História do Maculelê", afirma que a dança existe desde 1757 em Santo Amaro da Purificação e as cores branca e vermelha são utilizadas em suas apresentações.



Foto 11: alunos executando o ritmo do Maculelê com palmas - do autor

Mesmo enfrentando novamente os preconceitos dos estudantes com o ritmo (a presença do som do atabaque aumenta a associação com terreiros), a batida parecida com o Funk e o movimento desenhado se tornaram atrativos para a participação dos alunos. Nesta etapa do projeto, os estudantes também foram estimulados a experimentar a movimentação em duplas, fazendo a marcação do tempo forte batendo as mãos do colega. Por mais que isso tenha dificultado a atenção para o ritmo da música, essa abordagem pode proporcionar momentos de descobertas e de descontração entre os estudantes, fazendo com que eles tomassem consciência sobre novas possibilidades corporais e tornando o clima do projeto mais leve.

Seguindo a proposta de aumentar a velocidade rítmica, os discentes interagiram com o ritmo do Frevo⁹, dança tradicional dos blocos carnavalescos de

⁹ De acordo com Câmara Cascudo: “Trata-se de uma marcha de ritmo sincopado, obsedante, violento e frenético, que é a sua característica principal.” O primeiro registro sobre essa dança ocorreu em 1909, nos carnavais de Pernambuco.

Pernambuco e que traz uma intensa movimentação dos pés, utilizando ainda o passo básico apresentado durante as experimentações com o Maculelê. O ritmo em si foi melhor absorvido pelos estudantes (alguns já tinham ouvido/visto algo sobre) e, por possuir uma diversidade maior de instrumentos, foi mais aceito por aqueles que demonstraram rejeição aos ritmos anteriores. Neste ponto, foi possível oferecer uma maior liberdade de movimento para os participantes, garantindo assim momentos de improvisação e de liberdade de movimento. Esses momentos se mostraram essenciais para as adaptações do projeto, já que diversos passos iam surgindo a partir dos próprios estudantes, o que era observado e transmitido aos colegas, de forma que todos pudessem interagir com as novas criações. Foi também nesta etapa que os alunos puderam perceber a intensidade e o esforço físico que a dança oferecia.



Foto 12: alunos em apresentação sobre o Frevo - do autor

A próxima etapa deste projeto consistia em, a partir da velocidade e intensidade estimulada pelo frevo, interagir com as variações de Funk¹⁰, ritmo afro-

¹⁰ Segundo Hermano Vianna, Funk Carioca surgiu em meados dos anos 80 no Rio de Janeiro, quando parte dos personagens que iniciaram o movimento eram frequentadores dos bailes Black cariocas. As primeiras gravações de Funk Carioca eram versões de bateria eletrônica, presenteada por Vianna ao DJ Malboro em 1986.

brasileiro que se originou no Rio de Janeiro e que possui diversos estilos e velocidades. Inicialmente, os estudantes utilizaram o passo básico para interagir com o Funk 120bpm, velocidade mais comum nos funks da década de 1990 e início dos anos 2000, evoluindo até chegar ao Funk 150bpm¹¹, velocidade adotada por grande parte dos funks atuais. Esse exercício pareceu provocar um maior estímulo nos alunos, possivelmente devido à maior proximidade com a realidade deles e por ser um ritmo que muitos deles têm contato com frequência, o que tornou a dança mais interessante de ser aprendida.



Foto 13: alunos dançando Maculelê - do autor

Foi oferecida a oportunidade para que os discentes trouxessem as músicas de Funk que eles gostariam de dançar em sala, o que criou algumas situações de conflito e que precisaram ser contornadas, devido ao conteúdo preconceituoso e misógino que algumas das músicas apresentavam e que alguns discentes, principalmente as meninas, se sentiam ofendidas. No intuito de evitar tais desavenças dentro e fora do espaço escolar, foram selecionadas músicas que não tivessem letras, isto é, somente a base instrumental de Funk, garantindo assim um ambiente ideal para que os

¹¹ Batidas por minuto. Referente à velocidade do ritmo.

estudantes se concentrassem no ritmo e na dança, sem se distrair com as canções que alguns deles gostam de cantar. Essa estratégia também foi importante para atrair aqueles que não gostam de Funk, tendo em vista que a principal crítica apresentada está relacionada às letras e as associações destas com palavrões e sexo.

Faz-se importante apontar que, para além da experimentação do passo básico no Funk, também foram executados exercícios com o Passinho, dança que surgiu no Rio de Janeiro e que mistura diversos estilos “como break, dance hall, frevo, ballet clássico, jazz, sapateado, samba, kuduro, dança do ventre” (LOUSADA, 2017, p. 159), podendo apresentar “ainda movimentos de acrobacia, capoeira, yoga e dribles de futebol” (idem, ibidem) além do próprio improviso do dançarino, que costumam se encontrar em rodas de batalha, semelhantes àquelas encontradas no Hip-hop. O trabalho a partir do passinho, que começou como um momento de descontração ao final das aulas, acabou sendo incorporado aos exercícios por requisição dos estudantes.

Por ser um passo mais complexo e que carece de uma movimentação bastante acelerada, acabou se tornando um desafio para os estudantes, que passaram a praticar na hora do intervalo e fora da escola, solo ou em coletivo, para apresentar em próximas ocasiões. Esta provocação também estimulou a pesquisa por outras metodologias e passos diferentes para se somarem ao passo básico trabalhado em ritmos anteriores, o que trouxe uma maior diversidade de coreografias para as apresentações em sala não obrigatórias. Maracatu, Coco e Afoxé são alguns dos ritmos com passos diferentes do passo básico que foram abordados dentro do projeto.



Foto 14: alunos em apresentação sobre o Maculelê - do autor

Visando ampliar a complexidade e a variedade de ritmos aplicados dentro do projeto, outras danças afro-brasileiras foram apresentadas, principalmente aquelas oriundas do Nordeste brasileiro, como: Batuque, Samba de roda, Coco, Frevo e Afoxé. Dentro dessa parte do processo, para além da pesquisa e experimentações em sala de aula, os estudantes precisavam produzir uma apresentação com o ritmo escolhido, com figurinos e músicas tradicionais, sendo esta etapa avaliativa. Como resultado, muitos decidiram não fazer a apresentação, por vergonha, timidez ou comodismo, tendo em vista que já era final de ano e não existia obrigatoriedade de execução. Entretanto, aqueles que apresentaram, mostraram certo desenvolvimento em suas corporeidades que pode ser observado, se comparado com o início do projeto. Mesmo aqueles que não apresentaram uma proposta, relataram também ter observado tais evoluções, como uma maior desenvoltura com o passo básico aprendido e melhor desenvolvimento com outros ritmos e danças.

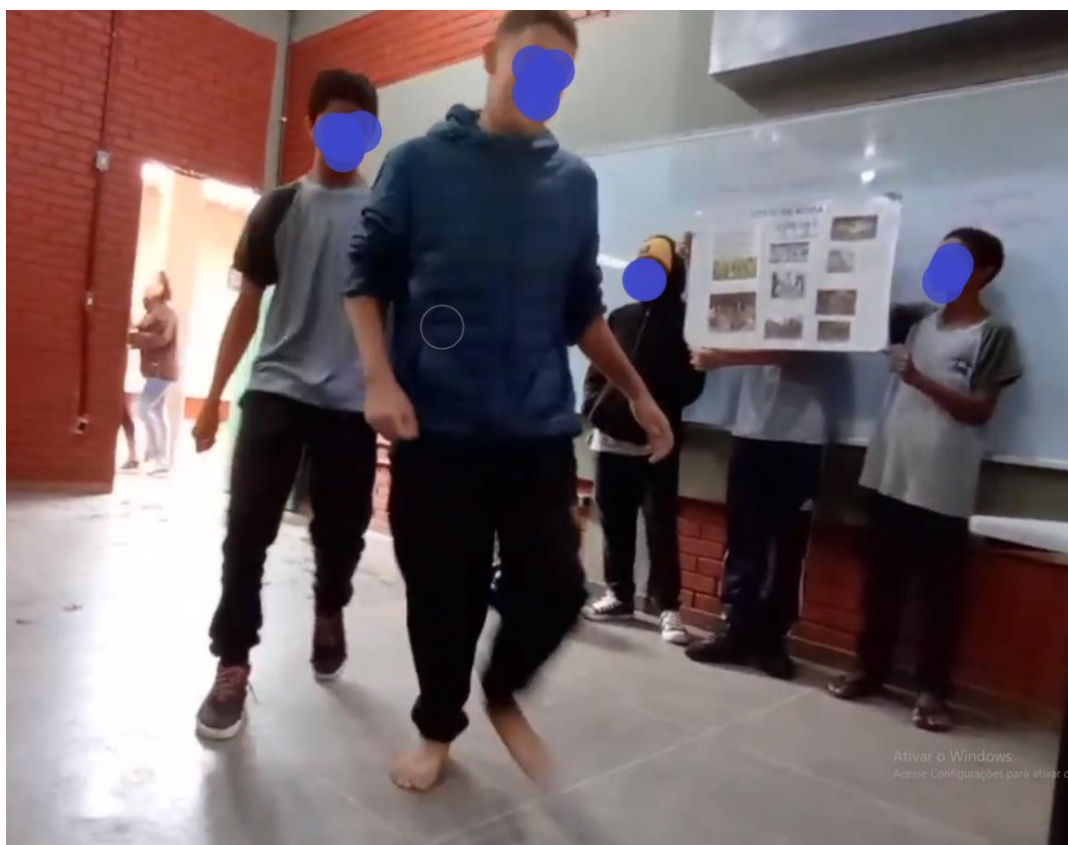


Foto 15: alunos em apresentação sobre o Coco - do autor



Foto 16: alunas em apresentação sobre o Afoxé - do autor



Foto 17: alunas em apresentação sobre o Coco - do autor

Ao final do projeto foi possível observar que os estudantes se encontravam mais confortáveis com os sons dos tambores, as batucadas e as temáticas abordadas nas canções, demonstrando assim, ao menos aparentemente, que algumas barreiras de preconceitos foram ultrapassadas e que o contato com as diversas expressões da cultura brasileira, foi relevante para essa transformação. Conhecer o contexto histórico, escutar as canções, ver imagens e vídeos das danças, figurinos e instrumentos, torna o contato através da corporeidade um processo mais leve para o aluno, estimulando-o à experimentação sem compromisso com as rejeições que podem surgir durante o seu desenvolvimento. Indo mais além, também foi possível observar o impacto que as vivências provocaram na mobilidade de alguns estudantes, que passaram a se movimentar com maior segurança e confiança sobre o próprio corpo e suas possibilidades.

Em suma, o projeto de contato com a cultura brasileira conseguiu alcançar o seu objetivo de transformar a concepção dos estudantes em relação aos sons, batucadas e temáticas abordadas na cultura popular. Através da exposição a diferentes aspectos da cultura, os estudantes conseguiram superar algumas barreiras de preconceitos e se sentiram mais à vontade para experimentar e se expressar através da corporeidade. Além disso, os benefícios não se limitaram apenas à apreciação cultural, uma vez que o projeto também influenciou a mobilidade e confiança de alguns estudantes em relação ao próprio corpo. Dessa forma, fica evidente que a valorização e o contato com a diversidade cultural podem trazer mudanças positivas significativas na forma como as pessoas percebem o mundo e a si mesmas.

Conclusão

Não seriam todas mistas de deuses e diabos [as tradições]? Não seria melhor talvez não resgatar nada? Mas sim compreender essas nossas matrizes e viver a presença morena (mista, de hoje) do corpo em cena? As encruzilhadas do tempo são também encruzilhadas do espaço, que entram e saem pelos 12 buracos (inclusive o umbigo) de nosso corpo, moreno, morena...

(Armando Bião, 2011)

Refletir sobre a complexa rede de conexões que se interligam dentro do contexto de uma comunidade escolar e entender como tais ligações influenciam nas identidades de todos os seus participantes se mostra como parte essencial do trabalho do docente. Para além de entender o espaço escolar e os conteúdos a serem ministrados, deve-se compreender o contexto da escola e de seus participantes, sua comunidade e suas origens a fim de adaptar a metodologia à realidade da comunidade e, principalmente, a dos estudantes. Desta forma, o ensino pode ir para além da pauta conteudista e contribuir para a formação de uma comunidade mais integrada e participativa.

Provocar mudanças no ideário positivista profundamente enraizado na educação, no entanto, ainda se mostra como uma tarefa complicada para o educador que deseja transformar a realidade dos seus estudantes. Desde a gestão escolar, passando pelos outros professores e pais e até os alunos, parecem contribuir para que este ambiente disciplinador, imutável e imóvel se perpetue como um lugar da razão, onde o conhecimento do subjetivo e do emotivo deve ser descartado. Como bem coloca Nóbrega: “A escola é cartesiana em suas práticas, na fragmentação do conhecimento disciplinar, na estrutura física, onde não há espaço para o corpo, na valorização do racional e na marginalização das disciplinas que tratam do saber sensível” (NÓBREGA, 2000, p. 45). Em um espaço onde o corpo e suas possibilidades não encontram ambiente propício para sua expressão, limitamos assim também as possibilidades sensíveis deste corpo, onde os estímulos e possibilidades sensíveis são restritas a poucos eventos: um colega que cutuca, um cochicho do lado, alguém que passa na porta, o vento soprando, a mosca voando. Qualquer situação que crie uma distração é uma sensação nova para um corpo ávido por sensações,

por experimentar o mundo e ser experimentado por ele. Novamente, Nóbrega pode nos auxiliar a pensar esse corpo sensível:

Sou corpo, um corpo que habita o espaço e o tempo e que realiza a existência através do movimento. Nessa relação com o mundo, conheço: apreendo o mundo, percebendo os sentidos e atribuindo significados. Esta apreensão não é puramente intelectual, mas motora. (...) Todo o conhecimento objetivo repousa nesse mundo pré-objetivo, de natureza sensível que precisa ser despertado, pois é ele o lugar onde se encontra a originalidade do sujeito e o ponto de referência para as suas ações (NÓBREGA, 2000, p. 64).

Compreendendo o corpo como a forma que me coloco no mundo e como interajo com ele, então recai sobre ele a responsabilidade pelo sentir, por experimentar a realidade, senti-la, transformá-la e ser transformado por ela. Esse corpo, que sou eu, carece então de estímulos que o façam evoluir, aumentando assim o seu repertório de sensações e experiências que possam contribuir para uma melhor convivência com o meio. É nesse ponto que a Arte apresenta uma grande variedade de provocações: formas, cores, ritmos e movimentos que apresentam o novo, o incompreendido (ou incompreensível), o belo, o feio, o emocionante. É na experiência através da estética que o corpo e, conseqüentemente, a percepção do mundo é transformada.

Para tal, se torna necessário, por óbvio, que se esteja em contato com a Arte. Faz-se oportuno estar em contato com as sensações provocadas pela estética de uma expressão artística, compreender seus códigos e possibilidades interagindo com estes de forma consciente. Assim sendo, para além de estar em contato com as estéticas do universo artístico, se torna necessário compreender seus códigos, símbolos e movimentos, seus significados e como estes estão colocados. Neste sentido, torna-se função do docente não só fornecer acesso às expressões artísticas, mas também buscar trazer para o estudante o funcionamento de determinada linguagem e mostrar-lhe as possibilidades dentro deste universo.

Tendo em vista a diversidade de expressões artísticas que existem mundo afora, surge a possibilidade de observar, com um olhar mais atento, para as culturas e identidades que permeiam o território brasileiro e as expressões únicas, fruto dessas relações, dando destaque, principalmente, para aqueles que foram trazidos para esse território e àqueles que aqui já viviam. Dessa mistura, surgem algumas das principais expressões artísticas da cultura tradicional, como: Maracatu, Caval-

marinho, Coco, entre outros mais espalhados pelos cantos do país. Cabe ao educador trazer essa diversidade para o espaço da escola, buscando conectar o estudante com as tradições culturais e estimulando a comunicação com a ancestralidade do nosso povo. Em outras palavras:

Considerando diálogos com nossas tradições ancestrais, a educação e as linguagens artísticas, temos aí uma gama de possibilidades sógnicas que favorecem a elaboração de saberes. Saberes esses que são riquezas inspiradoras. Assim, não se pode, hoje, no que concerne às relações de cidadão-artista-educação, descartar as diversas expressividades culturais advindas dos povos africanos e indígenas, contidas no seio de nossas comunidades. Agregar esses saberes em nossos processos de educação é um forte veículo de conhecimento e percepção do aprendiz como sujeito na elaboração da história contemporânea que busca uma transformação em diversos paradigmas construídos ao longo do tempo (SALES et al., 2019, p. 179).

Em uma tentativa de trazer o corpo de forma integral para o ambiente desse diálogo, podemos observar que a dança se mostra como uma linguagem que abrange o desenvolvimento pessoal e coletivo, a percepção do espaço e das possibilidades de movimento, além de oferecer a possibilidade de interação com ritmos e sons. Ao colocarmos nossa corporeidade em contato com as expressões artísticas de nossos antepassados, nos comunicamos também com as forças ou ideias que os levaram a dançar daquela forma específica. Por mais, que, em parte, o simbolismo e a sacralidade de alguns desses elementos seja perdido ou não aprofundado o suficiente, ainda assim, teremos contato com as motrizes culturais que provocaram tais movimentos, ou, nas palavras de Ligiéro (2011):

(...) as transformações promovidas pelo performer/brincante alterarem sensivelmente a origem étnica da performance (ou pelo menos tentarem), descartando seus valores mais sagrados, seus princípios éticos e suas tradições comunitárias, mas se apropriando da essência da performance (LIGIÉRO, 2011, p. 128).

Podemos entender que o professor se encontra na posição de performer, assim como o estudante, em seu processo de aprendizado, e que ambos possuem a capacidade de estar em contato com tais motrizes, como foi possível constatar durante a execução do projeto. O corpo em atividade, o reconhecimento do espaço, o movimento coletivo, o acompanhamento de um colega próximo, a risada, a

brincadeira, o improviso do movimento, uma relação entre sagrado e profano que conecta o passado e o presente através do movimento, independente de preconceitos ou valores. A descoberta do movimento e a consciência de que ele é possível de ser feito, provoca o corpo do outro para o dançar, descobrindo assim possibilidades sobre si mesmo.

Refletindo sobre os impactos deste projeto dentro do espaço escolar, acredito que, mesmo com os possíveis incômodos que uma aula de dança possa trazer para o ambiente da escola, tenha surtido um impacto positivo, tendo em vista que os estudantes passaram a interagir com músicas e danças diferentes das que fazem parte do cotidiano fora do ambiente da escola. Para além disso, foi possível observar o desenvolvimento da corporeidade em grande parte dos estudantes, além de um aprimoramento da capacidade auditiva e rítmica.

Este trabalho proporcionou também, relações vinculadas às identidades dos estudantes onde foi possível observar uma maior aceitação e afirmação das pessoas de pele negra. A partir de diálogos sobre a importância da cultura africana e indígena para a formação das expressões da cultura brasileira, acabamos viabilizando discussões mais aprofundadas sobre questões raciais e de preconceito, visto que os estudantes passaram a valorizar mais a cultura afro-indígena-brasileira e suas diversas expressões, diante da identificação destes com as espetacularidades dos nossos povos tradicionais. Foi também a partir de tais diálogos que pudemos observar transformações nos discursos e afirmações dos estudantes negros, com uma maior aceitação e respeito por parte dos colegas.

Tais discussões alcançaram o espaço da casa e da família dos discentes, já que muitos dos preconceitos e estranhamentos apresentados por eles, possuíam grande influência dos pais e parentes, provocados por influência da igreja ou por puro racismo. Desta forma, podemos considerar que este projeto provocou um impacto para fora do espaço da escola, criando novas perspectivas tanto para os estudantes como para a comunidade que os cercam.

Tendo em vista que "(...) não existe uma 'cultura popular' íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais" (HALL, 2003, p. 254), a proposta aqui apresentada propôs uma abordagem que vai além da obrigatoriedade imposta pela lei 11.645/08 e que traga o debate político para o espaço de sala de aula, visando a valorização da cultura nacional e, conseqüentemente, a valorização dos povos que deram origem a essas culturas.

Assim, podemos romper com as amarras das culturas hegemônicas e construir nossas identidades através daqueles que se comunicam com nossos corpos: os antepassados.

Referências Bibliográficas

ACHINTE, Adolfo Albán. *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. In: **WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **A Presença do Corpo em Cena nos Estudos da Performance e na Etnocenologia**. R.bras. est. pres., Porto Alegre, v.1, n.2, p. 346-359, jul./dez., 2011.

BISIAUX, Lílâ. **Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 644-664, out./dez. 2018.

BISPO, Imara Queiroz. **Cultura digital no processo de ensino e aprendizagem do ensino remoto**. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p 1-20, jan./dez. 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996

CALLENDER, Déborah. **Histórias da ciranda: silêncios e possibilidades**. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 113-132, mai. 2013.

CARVALHO, José Jorge de. O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. In: **Seminário Folclore e Cultura Popular: as várias faces de um debate**. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, 2000. p. 23-38.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

HALL, Stuart A. **identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende, et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.

- LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LARANJEIRA, Carolina Dias, **Aprender o que não foi ensinado: processos educacionais no Cavalinho pernambucano**. Rebento, São Paulo, n. 6, p. 204-220, maio de 2017.
- LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a Corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011
- LOUSADA, Kath Pacheco B. TÖPKE, Denise Rugani, SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Passinho, dança midiaticizada: performance, publicidade e produção de sentidos**. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul – v. 16, n. 32, jul./dez. 2017, p. 157-172
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, junho/1997
- MEIRA, Marly Ribeiro, Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.), **A educação do olhar no ensino das artes**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001. p. 119-140.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, v. 34, n. 2, p. 287-324, 2008.
- MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência** - Salvador: EDUFBA, 2020.
- NÓBREGA, Terezinha Petrócia da. **Corporeidades: Inspirações merleau-pontianas**. Natal: IFRN, 2016.
- NÓBREGA, Terezinha Petrócia da. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. EDUFRN, Natal, 2000.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio - out/2012, p.28-47
- REIS, Alice Casanova, **A experiência estética sob um olhar fenomenológico**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 63, núm. 1, 2011, p. 75-86. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
- SANTOS, H. M. B. **Desafios Para Alfabetizar Em Tempos De Pandemia**. Revista Educação em Foco, 13, 2021, p. 18-25.
- SALES, Jonas de Lima. **Corporeidades negras em cena: um processo cênico-**

pedagógico em diálogos com a tradição e a contemporaneidade. 2015. 255 f., il. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

_____ ; FERREIRA, Larissa; NÓBREGA, Nadir. **Corporeidade e processos pedagógicos decoloniais: articulações para uma educação antirracista brasileira.** Sernegra: VII semana de reflexões sobre negritude, gênero e raça: descolonizar o feminismo. Organização: Paula Balduino de Melo [et. al]. Brasília: IFB, 2019.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética.** 1. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola. In: **Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53,** abril de 2001, p. 69-83.