

## Do fazer docente na escola às memórias no curso de formação: o sentir no/pelo corpo como ponto de entrelaçamento

The teaching process in school to the memories in the formation program: feeling in the body as na interlacing point

Daniel Batista Santana<sup>1</sup>  
Fábio Marques de Souza<sup>2</sup>

87

**Resumo:** O texto relata e discute uma experiência de ensino da dança que foi permeada por posturas valorativas preconceituosas por parte de alguns aprendentes, destacando o entrelaçamento do fazer docente da aula para com a memória de uma experiência sentida no/pelo corpo do pesquisador no seu curso de formação. A metodologia se relaciona tanto a uma pesquisa intervenção quanto a uma pesquisa narrativa de abordagem qualitativa dos dados gerados a partir do diário de campo do professor. Conclui-se que as instituições formativas devem compreender o sujeito como ativo que sente e lembra da sua existencialidade marcada no/pelo corpo como acontecimento primeiro, o que implica apreender que memórias sensíveis do curso de formação podem ser uma fresta da qual podem iluminar as problemáticas do cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Corpo; Fazer Docente; Memória

**Abstract:** The text is related to presenting and discussing an experience of dance teaching that was permeated by prejudiced evaluative postures on the part of some learners, highlighting the intertwining of the teaching of the class with the memory of an experience felt in/by the body of the researcher in the your training course. The methodology is related to both an intervention research and a narrative research with a qualitative approach to the data generated from the teacher's field diary. It is concluded that training institutions must understand the subject as an active person who feels and remembers his/her existentiality marked in/by the body as a first event, which implies apprehending that sensitive memories of the training course can be a crack from which they can illuminate the problems of everyday school life.

<sup>1</sup> Mestre do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP-UEPB, Montadas, Brasil, danielslid25@outlook.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela USP. Professor no Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba e do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Atua também como professor colaborador no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). fabiohispanista@gmail.com

Recebido em 30/03/2022

Aprovado em 22/05/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



**Keywords:** Body; Make Teacher; Memory

## Introdução

Esse estudo apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, PPGFP/UEPB, que buscou analisar as potencialidades formativas da relação corpo, dança, linguagem e multiletramentos no contexto das aulas de Educação Física em uma escola pública.

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

Essa compreensão de corpo, de fato, necessita ter mais amparo nos cursos de formação de professores, uma vez que tanto a clareza da locução como a função expressiva da linguagem dependem, inevitavelmente, do corpo, como defende Amorim (2020). Essa autora ainda menciona que a importância do corpo frequentemente é esquecida das interações verbais, que é a mola propulsora do fazer docente. É diante desse contexto que surge a problemática deste estudo, que diz respeito como a memória sensível demarcada no/pelo corpo do professor pesquisador pode influenciar seu fazer docente? Qual encaminhamento essa relação memória/fazer docente pode tencionar aos cursos de formação de professores(as)?

O objetivo deste artigo é relatar e discutir uma experiência de ensino da dança, no contexto da Educação Física, que foi permeada por posturas valorativas preconceituosas por parte de alguns aprendentes, destacando nesse processo o entrelaçamento do fazer docente da aula para com a memória de uma experiência sentida no/pelo corpo do pesquisador no seu curso de formação. A memória aqui é (de)marcada no/pelo corpo e encarada como potência formativa nos cursos de formação de professores(as).

## Corpo, Memória, Dança e Estesiologia

Historicamente, o corpo, ao ganhar espaço no plano da cultura, o possibilitou ser enxergado por diversas frestas e carrega marcas desde grupos sociais até mesmo de conjunturas econômicas. O corpo não é algo dado e estático no tempo e espaço, porém, é mutável,

provisório, contraditório e sujeito a diversas intervenções e aperfeiçoamento científico-tecnológico, representa também discursos que são sobrepostos a ele (GOELLNER, 2003).

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

Essa perspectiva não condiz com as novas exigências que as instituições formadoras contemporâneas demandam e, caracteriza-se como um equívoco pedagógico que acaba por comprometer um leque de possibilidades de aprendizagem significativas enraizadas nos corpos dos/as aprendentes. Nesse sentido, é importante defender a aprendizagem numa perspectiva ampliada “que contempla a integralidade corporal do sujeito e os seus processos cognitivos por meio das dimensões biológicas, psicológicas, motoras, históricas, sociais e de todas as outras que venham a compor a totalidade desse sujeito” (BATISTA, 2013, p. 62). Essa compreensão alargada do corpo está presente nos estudos de Nóbrega (2018), a pesquisadora destaca que o próprio ato de aprender mobiliza a dimensão corporal do homem, defendida pelo conceito da corporeidade.

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

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

Esse olhar para o corpo via a corporeidade implica em repensar o campo escolar e os cursos de formação de professores(as) em que os enfoques das práticas educativas enxerguem esse saber sensível como elemento indispensável para uma formação emancipatória,

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

Essas possibilidades alargam o fazer docente do(a) professor(a), pois compreende que o diário de campo dele/dela é seu corpo enquanto lugar de sua existencialidade singular, coadunando com o que defende Leloup (2002), esse autor considera o corpo como lugar/espço de memórias ao afirmar que:

O corpo é nossa memória mais arcaica. Nele, nada é esquecido. Cada acontecimento vivido, particularmente na primeira infância e também na vida adulta, deixa no corpo sua marca profunda. [...] Por exemplo, podemos perdoar com o coração. Mas o corpo, frequentemente, é o último que perdoa. Nossa reação diante de tal ou qual pessoa que nós perdoamos com nossa mente ou com nosso coração, trai a não-confiança estabelecida em nosso corpo. (LELOUP, 2002, p. 15).

Essas palavras direcionam para a reflexão do corpo enquanto sujeito ativo que sente e lembra na sua existencialidade marcada no/pelo corpo como acontecimento primeiro. Essa discussão proporciona um debate muito profícuo no campo de formação de professores(as), uma vez que traz para o diálogo tanto múltiplas possibilidades formativas como também tenciona o cuidado didático dos professores formadores, pois suas práticas no presente geraram memórias que ficaram circunscritas no/pelo corpo dos futuros professores(as).

A temática da memória neste estudo também é enxergada pela lente teóricas dos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, que implica considerar que

Apenas a memória pode avançar, o esquecimento nunca. A memória regressa à origem e renova-a. Naturalmente, os próprios termos “para frente” e “para trás” perdem, nesta acepção, o seu caráter fechado, absoluto, ou antes, revelam por sua interação a natureza viva e paradoxal do movimento analisado e diversamente interpretado pelos filósofos (desde os eleatas até Bergson). (BAKHTIN, 2002, p. 436)

A memória, para o autor, assume uma dimensão dialógica, nunca fechada. Amorim (2009), estudiosa de Bakhtin e seu Círculo, defende também que objetos são portadores de memórias, que “[...] não está nos sujeitos, mas para não se perder, ela precisa estar entre eles. Ela precisa do elo que cada sujeito representa com sua participação na cultura” (AMORIN, 2009, p. 14). Essa compreensão do objeto como portador de memória não desconsidera o corpo enquanto sujeito, muito pelo contrário, pois como menciona a autora:

Nas sociedades de tradição oral, os saberes coletivos se atualizavam no corpo do sujeito singular, fosse pela escrita no corpo, como no caso das pinturas indígenas, fosse pela fala e pelo relato. Os saberes passavam pelo corpo singular, não de modo individual e isolado, mas tornando esse sujeito responsável e participante ativo do manter viva a memória do grupo pela sua incessante transmissão. Do mesmo modo, o destinatário dessa transmissão, a acolhia e lhe respondia de corpo inteiro. Estávamos aí em uma situação enunciativa de co-presença. Com a invenção e a democratização da escrita, está se constitui em uma técnica que traz uma novidade radical: a memória se externaliza e como que sai do corpo do sujeito, da pele ou da voz, para se instalar em algo de fixo e material separado dele – a página escrita e o livro. A técnica mnemônica da escrita transforma o lugar do sujeito no grupo quanto a sua responsabilidade de portador – aquele que recebe, conduz e transmite os saberes coletivos. (AMORIM, 2009, p. 15).

A partir dessas palavras pode-se refletir que os saberes nos cursos de formação de professores (as) passam pela singularidade do corpo, tornando-o sujeito responsável e participante ativo no processo de compartilhamento de saberes que são aprendidos no/pelo corpo em seu curso de formação; mesmo quando a memória mostra-se externa ao corpo sujeito, este artefato necessidade do sujeito para existir no plano da cultura.

A dança, nesse contexto, é enxergada pelo campo da estesiologia que se configura como uma virada filosófica dos estudos de Merleau Ponty, segundo Nóbrega (2018, p. 11) ele "retoma, reflete, refaz suas teses iniciais sobre as relações entre o corpo, a consciência e o ser no mundo, como ser de experiência, de linguagem, de desejo e de historicidade". Esse processo conflui para a chegada aos estudos estesiológicos, que toma como base a relação do corpo via sensibilidade. Nesses estudos Merleau Ponty apresenta o "corpo uma dimensão simbólica, examinando o silêncio dos gestos, a linguagem falante, o movimento, o sonho, o desejo e a própria percepção presente no logos estéticos, ou seja, na presença corpórea e em coparticipação com o mundo sensível" (NÓBREGA, 2018, p. 14).

## Metodologia

O método deste estudo se relaciona tanto a uma pesquisa intervenção quanto a uma pesquisa narrativa de abordagem qualitativa dos dados gerados a partir do diário de campo do professor-pesquisador. A pesquisa-intervenção, de acordo com Rocha e Aguiar (2003), objetiva investigar a vida de uma dada coletividade, na busca de intervir na diversidade qualitativa desse grupo social, contendo uma constante análise dos sentidos que se materializam nas práticas de maneira gradual. Para as autoras, "a pesquisa-intervenção busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das



tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação”. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

O termo intervenção, como apresenta Damiani (2012), engloba a compreensão de uma pesquisa educacional que pretende a partir de práticas de ensino maximizar a aprendizagem dos/as aprendentes envolvidos (as), pois, as “intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado” (DAMIANI, 2012, p. 2).

A pesquisa narrativa, para Miotello, Araújo e Dias (2019), adquire potência por conta da singularidade do sujeito-pesquisador e pelo motivo que nessa perspectiva de pesquisa “não temos lá uma verdade objetiva, objetivada para ir buscar. Nós temos um pedaço da vida para compreender, para captar, para entrar em contato, para tensionar. Portanto, a pesquisa narrativa é fundamental porque ela mantém essa perspectiva da pesquisa, da busca, da escuta e da narrativa”. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225).

Sobre a abordagem qualitativa, ela volta-se para o contexto de sala de aula e, a pesquisa qualitativa nesse âmbito pode, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008 p. 49), contribuir para o “desvelamento do que está dentro da caixa preta no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam”, afirmando que “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

A turma participante desta pesquisa era composta por dezenove aprendentes do 5.º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campina Grande, Paraíba. Também é relevante frisar que, o projeto desta pesquisa foi encaminhado para a Plataforma Brasil com o intuito da apreciação do Comitê de Ética, a qual foi aprovado e tem o parecer de número: 3.626.517, e certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE): 22268619.1.0000.5187.

A análise foi de cunho crítico-reflexiva e interpretativa com base na leitura, releitura e fichamento referente aos dados gerados no diário de campo, entendendo a análise, de acordo com Zanella (2011, p. 66), como um momento de “[...] relacionar os dados coletados com o problema, com os objetivos da pesquisa e com a teoria de sustentação, possibilitando

abstrações, conclusões, sugestões e recomendações relevantes para solucionar ou ajudar na solução do problema ou para sugerir a realização de novas pesquisas”

Portanto, para a análise recorreu-se a dois indicadores postos por Miotello, Araújo e Dias (2019), sobre a heterociência alicerçada em Bakhtin. A primeira diz respeito ao cotejamento dos dados – entendendo os dados como textos da realidade, a qual um texto é sobreposto a outros textos, ensejando diferentes ângulos de vista para com o objeto único, em suas unidades.

Nesse mesmo sentido, a ideia é sobrepor cada unidade que compõem o corpus de análise desta pesquisa que, encaminhará para outro indicador posto pelos autores, que é algo muito próximo de um mapeamento de valoração, ou seja, tecer um olhar minucioso sobre como os sujeitos colaboradores atribuir valor aos momentos da pesquisa. Isso implica em“ [...] prestar atenção àquilo que é o valor, a valoração, o ideológico, onde o outro está colocando o acento de valor naquele evento, naquele acontecimento, naquele pedaço de mundo” (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225).

### **Fazer Docente, Dança e Preconceito: Possibilidades de Superação no Cotidiano Escolar**

O primeiro encontro objetivou a apresentação da proposta para os/as aprendentes e uma breve contextualização da historicidade da dança com apreciação de um vídeo sobre a temática. A apresentação começou com a indagação relacionada a como eles e elas compreendiam a dança. O intuito desse momento de interação está mais próximo de mapear o como os/as aprendentes atribuem valores a dança do que procurar defini-la conceitualmente, pois, como menciona Barreto (2005, p. 75), a dança “é tão difícil torná-la palavra, pois ela é tanto que toda tentativa de dizê-la não atravessaria jamais seu sentido, nem expressaria suas possibilidades e intensidade”.

Nesse ínterim, foi apresentado que a dança esteve presente ao longo do desenvolvimento da humanidade, mencionando que o homem antes de falar já dançava a partir do gesto. Em um outro momento, quando foi exposto aos aprendentes uma fotografia das Ninfas dançando em círculo, um dos aprendentes atribuiu valor ao registro imagético de “*macumba*”, quando indagado sobre o significado desta palavra ele não conseguiu responder, enquanto isso, outro aprendente tenta responder, mencionando que estava relacionado a algum tipo de “*ritual macabro*”. Essa interação dialógica abriu espaço para retornar à explicação já apresentada, que

se relacionava a íntima relação da dança com o aspecto religioso, haja vista que a dança em sua historicidade também procurou em suas práticas uma maneira de aproximação com o divino.

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

Para refletir a respeito do ato de (re)planejar como elemento importantíssimo no fazer docente dialogo com dois pensamentos que, se complementam ciclicamente, no primeiro exploro em Bakhtin (2010, p. 76) a categoria do dever e, sua impossibilidade de ser feita por outro, pois ele afirma que o dever é uma categoria do “ato individual; ainda mais do que isso, é a categoria da própria individualidade, da singularidade do ato, de sua insubstituibilidade e não intercambialidade, do seu caráter, para quem o executa, da necessidade e da não derogabilidade, de seu caráter histórico”. O segundo me apoio em Betti e Gomes-da-Silva (2019, p. 19), que estimula a reflexão sobre a ótica de que os/as professores(as) devem “ser pedagogos, no sentido de tornar-se profissionais que continuamente constroem metodologias que proponham saídas para problemas de aprendizagem, de comportamento grupal, e até mesmo de problemas sociais mais amplos[...]”

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

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



Esse estudo não renuncia a algumas técnicas de sensibilização, mas essa consciência corporal também está em diálogo com todos os (con)textos do projeto de intervenção.

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

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

Durante esse processo, foi inserido inicialmente uma música instrumental com batuques, que atua como desencadeador de reflexões que se iniciou pela sensibilização do corpo. Este signo sonoro faz parte de um campo de criação ideológica – religiões afro-brasileiras – que, muitas vezes, são valoradas de maneira preconceituosa no contexto social. Esse momento traz a importância dos/as professores (as) se valer de paisagens sonoras que estejam contextualizadas e harmonizadas com suas intencionalidades pedagógicas. Os signos sonoros perdem sua potência pedagógica quando inserido nas aulas de dança de maneira desinteressada, uma vez que “não ouvimos a música com os ouvidos, mas com todo o corpo; é o corpo em sua plenitude que se torna sensível e repleto de música, move-se em direção a uma nova criação e faz o pensamento alçar os voos mais inusitados”. (PORPINO, 2018, p. 64).

Essa reflexão traz a reboque que a própria sonoridade do batuque traz em si a memória da cultura das religiões afro-brasileiras, uma vez que a memória, de acordo com Amorim (2009), pode se materializar de maneira externa ao sujeito enquanto corpo e, nesse contexto, a sonoridade chegou aos aprendentes a partir de ondas sonoras sentidas no/pelo corpo, o que

também está em jogo nessa interação é a atuação do professor que se coloca como sujeito responsável e participante ativo no processo de compartilhamento na memória dessa cultura específica. Portanto, ao entender essa sonoridade como objeto cultural “[...], como portador de memória, e o corpo como indicador de singularidade, porque, sem o corpo dos sujeitos que entre-transmitem, algo de fundamental se perde: a entonação e, com ela, o valor. O valor enquanto assinatura que atesta minha participação singular e responsável no ser da cultura”. (AMORIM, 2009, p. 18).

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

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

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

Após esse julgamento de valor, que não foi destacado pelo professor-pesquisador na aula, foram apresentados alguns textos para o momento de diálogo com os/as aprendentes, destaca-se o primeiro texto, que é em síntese personalizada do gênero notícia, que se relaciona a uma reportagem que relata o caso de uma menina de 11 anos vítima de intolerância religiosa<sup>3</sup>.

Foi pedido para que os/as aprendentes se organizassem em duplas, em seguida, foi solicitado que os/as aprendentes lessem o título e a imagem da reportagem e, depois, passassem para o texto. Após a leitura das duplas, o professor leu o texto na íntegra com o acompanhamento dos/as aprendentes, em uma espécie de leitura coletiva. Dando

<sup>3</sup> Pode-se encontrar a reportagem em: <https://www.youtube.com/watch?v=u2deQyHUY2U&feature=youtu.be>; Acessado em 01 de março de 2022.

prosseguimento, eles e elas foram indagados(as) sobre o que acharam da reportagem, a maioria que se expressou repudiaram a agressão apresentada, em seguida, foi ampliado as discussões sobre o direito à liberdade de crença e que toda forma de agressão deve ser combatida.

Com essas discussões, o funcionário que tinha atribuído um valor desprestigiante à paisagem sonora, se levantou do banco e saiu do ambiente da aula. Para Bakhtin (2011) também é necessário analisar o extralinguístico – o que se escapa na língua - como forma de atribuir valor. E, quando o funcionário percebeu a tônica da reflexão, observando que a paisagem sonora tinha justamente o papel de introduzir a discussão, o funcionário visivelmente se sentiu desconfortável naquele espaço e se retirou. Essa interação numa aula de dança corrobora com as palavras de Barreto (2005, p. 144), a respeito do processo de ensino da dança, de modo que “além de incorporar as estruturas teórico práticas utilizadas, como por exemplo os instrumentos, métodos e técnicas, poderia estimular reflexões/ações críticas e mais sensíveis nos indivíduos diante do mundo em que vivem”.

### **Os bastidores da Aula: A memória marcada no/pelo corpo do professor/pesquisador**

A primeira aula me fez colocar em questão o planejamento dos próximos encontros. A segunda aula tinha como foco uma proposta de consciência corporal e algumas discussões a partir do texto. Diante desse contexto, não saía da minha consciência a valoração do aprendente da primeira aula, que apreciou a imagem das “ninfas dançando” e mencionou: “*macumba*”, palavra essa que se repetiu na aula. Apesar de ter realizado uma discussão sobre a relação da dança com a religião, ficava refletindo que tinha sido insuficiente, achava que minhas palavras, naquele momento, não geraram impactos nas crenças dos/as aprendentes, notavelmente, aquele enunciado trazia outros discursos do campo da intolerância religiosa.

Meu questionamento era e, muitas vezes, ainda é: Se de lado eu queria problematizar essa questão trazendo implicações para o plano da realidade concreta, de outro lado, também desejava que esta problematização não se afastasse do sensível do corpo, como articular esses objetivos?

Essa questão peregrina o meu fazer docente, Paulo Freire, em suas obras, apresenta uma reflexão que tem muita verossimilhança, no tocante à necessidade de tornar o político cada vez mais pedagógico e o pedagógico cada vez mais político. Considero pertinente articular essa questão para o ensino da dança/práticas corporais, encaminhando a reflexão de tornar cada vez mais a criticidade mais sensível e a sensibilidade cada vez mais crítica, sair das dicotômicas.

Essa reflexão apresenta uma possibilidade de resposta, longe de qualquer forma de dicotomia, para ir adiante. Nesse contexto, Bakhtin (2010, p. 70), crítica a ausência do sujeito singular tanto no âmbito da filosofia como da ciência, ele ironiza que a premissa à conclusão se cumpre perfeitamente, de forma inabalável, “porque nele eu mesmo não estou; mas como e onde se pode inserir este processo do meu pensamento que se apresenta assim intrinsecamente irrepreensível e puro, plenamente justificado em sua totalidade?”. Para que haja minha inserção enquanto sujeito singular na totalidade deste estudo, existe a necessidade de falar da minha experiência e do saber que foi construído a partir dela, compreendendo que

[...] a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (BONDÍA, 2002, p. 27).

O saber construído a partir da experiência é singular, do plano do indivíduo, procuro a partir desse saber circunscrito da memória sensível do curso de formação refletir sobre a questão que foi exposta, que tem início a partir das inquietações sobre as valorações preconceituosas por parte dos aprendentes.

Nesse contexto, recorri a um saber construído a partir da memória no meu curso de formação, sobretudo, na disciplina dança, em que a professora - diante de uma proposta de conscientização corporal - se valeu de uma paisagem sonora de batuques para problematizar a questão de estereótipos preconceituosos que são direcionados a algumas danças de matrizes afro-brasileiras. Portanto, enxerguei a possibilidade de problematização a partir da consciência corporal dos/as aprendentes. Inicialmente, nessa experiência, senti um estranhamento enquanto corpo quando escutava a sonoridade, essa sonoridade era estrangeira ao cotidiano, aos poucos fui abraçando a sonoridade, fui dando uma chance, me jogando na efemeridade da proposta, fui confiando no sensível.

Na roda de conversa sobre essa experiência fui percebendo o quanto aquele signo era intencionalmente contextualizado na aula da professora. O saber sensível – estesiológico – construído a partir dessa experiência foi singularmente significativo, pois o ato de acionar essa memória sensível comprova o impacto nessa experiência na minha formação, uma vez que, de acordo com Batista, Oliveira e Melo (2012, p. 246), a aprendizagem significativa “diz respeito

ao que permanece, ao que cada um leva para a sua vida, ao que marca positiva ou negativamente os corpos dos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem”. Também considero relevante mencionar que a memória dessa experiência se entrelaçou com o centro valorativo do outro, isto é a professora, que responsabilmente e responsivamente agiu cuidadosamente em seu fazer docente para oportunizar uma proposta de formação que atravessa a sensibilidade do corpo, o que envolve refletir sobre o fio alteritário presente na memória enquanto demarcada pela relação do “eu-para-mim, eu-para-o-outro e do outro-para-mim” (BAKHTIN, 2010, p. 23)

O saber sensível construído a partir dessa experiência inspirou o replanejamento da proposta, procurando por um arrebatamento pela dimensão sensível dos/as aprendentes. Nesse contexto de replanejamento, também queria inserir outro elemento, com outra materialidade sógnica, para problematizar a questão do preconceito, em específico o religioso.

Considero essa discussão delicada, pelo motivo que o campo de criação ideológica, pegando emprestado o termo de Volóchinov (2018), da religião tangencia suas argumentações baseadas no dogma que são incompatíveis com os pressupostos do campo científico. Então ficava refletindo em como problematizar essa questão?

Encontrei amparo na obra: *A Nova Máquina do Tempo*<sup>4</sup>, de Jacobina (2007), especialmente, no diálogo travado pelo professor Edison com seu aprendente Victor, o diálogo versava sobre como outro personagem – Daniel – enxergava a discussão sobre as crenças religiosas. Segue as palavras do professor Edison:

[...] Daniel chegou à conclusão que combater a crença [em um sentido dogmático da religião] [...] é infrutífero, por isso que se deve combater são as consequências práticas no mundo real, ou melhor, dizendo, quando as crenças se materializam em atitudes condenáveis, essas deviam ser combatidas. A educação deveria caminhar simultaneamente no respeito à diferença e derivada dessa, o respeito ao outro. (JACOBINA, 2007, p. 131).

Considero essas palavras ricas pedagogicamente, da mesma forma que não faz sentido estudar a dança apartada das corporeidades dançantes, muito menos sentido faz entender as crenças religiosas desgrudadas dos sujeitos que as incorporam. Isso me fez refletir que os sujeitos a partir de suas crenças interferem na materialidade da vida. Então, me lembrei de um vídeo<sup>5</sup> intitulado de *Guerra Santa* do programa Greg News, que o apresentador expõem a reportagem de uma menina que levou uma pedrada na cabeça, vítima de intolerância religiosa.

<sup>4</sup> A obra versa sobre uma ficção ambientada no futuro que se compromete em discutir questões muitas caras da sociedade contemporânea, como: política; filosofia; ética; democracia; religião; amizade; amor etc.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6PFcmbCOWSs&feature=youtu.be>; Momento da apresentação da reportagem: 16 minutos e 24 segundos: Acessado em 01 de março de 2022.



Infelizmente, aquilo refletem e refratam as consequências no concreto da vida que, Jacobina (2007) apresenta, a partir das palavras de um personagem e, de fato, merecia ser problematizado em sala de aula, pois se a escola não for o tempo-espaço para se discutir essa questão, não sei onde será.

### Considerações Finais

Para Bakhtin (2011, p. 410), “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”. A memória, nesse meio, assume essa dimensão dialógica. Nesse sentido, o fazer docente do/da professor(a) se relaciona de maneira íntima com as suas memórias que influenciam sua singularidade de agir no mundo, suas memórias também estão demarcadas pelo outro, dado que a existencialidade do sujeito também perpassa-se pelo outro.

As instituições formativas devem compreender o sujeito como ativo que sente e lembra da sua existencialidade marcada no/pelo corpo como acontecimento primeiro, o que implica apreender que memórias sensíveis do curso de formação podem ser uma fresta da qual podem iluminar as problemáticas do cotidiano escolar em busca de resoluções.

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

A proposta de pensar o objeto como portador de memória aguça as reflexões quando compartilhado com o entendimento do corpo sujeito enquanto memória primeira, que é marcado pelo outro e pela vida. O sentir no/pelo corpo pode e deve ser encarado como potência formadora, uma vez que as reflexões apresentadas neste estudo indicam uma possibilidade de caminho para uma aprendizagem significativa. Em suma, faz necessário ainda mais pesquisa sobre a relação corpo/memória no âmbito da formação de professores(as) de Educação Física, a temática mostra-se relevante uma vez que “a memória é tudo. Sem ela, somos cegos. Sem ela, entregamos o destino do nosso mundo ao acaso”, como apresenta o trailer da obra cinematográfica *Animais Fantásticos: Os Segredos de Dumbledore*.

## Referências

AMORIM, M. O professor, seu Outro e seu corpo - fragmentos de uma experiência no ensino universitário. In: BRAIT, B; GONÇALVES, J. C. *Bakhtin e as Artes do Corpo*. São Paulo: Hucitec, 2021. p. 83-120.

AMORIM, M. “Memória do objeto—uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação”. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, n. 1, 2009.

ANIMAIS FANTÁSTICOS: OS SEGREDOS DE DUMBLEDORE – *Trailer Oficial 2*. Waner Bros Pictures. Youtube. 28 de fev de 2022, 2m44s. Disponível em; <https://www.youtube.com/watch?v=LcCrLZceCmg>; Acessado em: 01 de mar de 2022.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 512.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João Ed., 2010. p. 159.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002

BARRETO, D. *Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Ed. 2. Campinas: Autores associados, 2005. p. 161

BATISTA, A. M. *Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino médio*. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. p. 269.

BATISTA, A. P., OLIVEIRA, I. P. B. de, MELO, J. P. de. “Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: Uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN”. In: *Revista Holos*, ano 28, vol 06, p. 237- 248. nov-dez, 2012.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. *Corporeidade, Jogo, Linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental*. 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1. 2019. p. 237.

BONDÍA, J. L. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 136.

CAMINHA, I. O. Eu, a Educação Física e Merleau-Ponty. In: Da Nóbrega, Terezinha Petrucia; Caminha, Iraquitã de Oliveira. (Org.). *Merleau-Ponty e a Educação Física*. 1ed. São Paulo: LiberArs, 2019, v. 1, p. 57-67.

DAMIANI, M. F. Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção. As pesquisas do tipo Intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas: UNICAMP, 2012.

GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Vozes, Petrópolis: Brasil, 2003. p. 192.

JACOBINA, A. T.. *A Nova Máquina do Tempo*. 1. ed. Salvador: Ètera consultoria e projetos editoriais, 2007. v. 300. 213p.

LELOUP, J.Y. *O Corpo e Seus Símbolos: uma antropologia essencial*./ Jean-Yves Leloup; Org. Lise Mary Alves de Lima.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 10ª.ed, 133p.

MARQUES, I. A. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215.

MARQUES, I. A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010. p. 239.

MIOTELLO, V.; ARAÚJO, M. P. M.; DIAS, I. R. “Entrevista com o professor Valdemir Miotello sobre Bakhtin e as perspectivas para as pesquisas na área da educação”. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 21, n. 46, 2019.

MOREIRA, W. W. Merleau-Ponty na Sala de Aula e na Beira do Campo: contribuições para a área da Educação Física/Espportes. In: Terezinha Petrucia da Nóbrega; Iraquitã de Oliveira Caminha. (Org.). *Merleau-Ponty e a Educação Física*. 1ed. São Paulo: LiberArs Ltda, 2019, v. 1, p. 21-38.

NÓBREGA, T. P; IRAQUITAN, O. C. (Org.). *Merleau-Ponty e a Educação Física*. 1ed. São Paulo: LiberArs Ltda, 2019, v. 1, p. 182.

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

NÓBREGA, T. P. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. p. 125.

OLIVEIRA, A. G. R. M. E. ; OLIVEIRA, H. A. G. . “Os tons valorativos constituintes do vídeo? pena? do canal porta dos fundos”. In: Fábio Marques de Souza; Ivo Di Camargo Júnior. (Org.). *Círculo de bakhtin em diálogo: relatos de pesquisas*. 1ed.São Paulo: Mentis abertas, 2019, v. 1, p. 105-123.

PORPINO, K. de O. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: Edufrn, 2018. p. 140.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. “Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises”. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 373.

ZANELLA, L. C. H. *Metodologia da pesquisa*. SEAD/UFSC, 2011. p. 134.