

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “ARTE NA EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA”

QUANDO O CORPO E A VOZ INSISTEM EM QUEBRANTAR OS MUROS DA
ESCOLA

CLARICE DIVINO CARVALHINHO LOPES

SÃO PAULO

2019

CLARICE DIVINO CARVALHINHO LOPES

QUANDO O CORPO E A VOZ INSISTEM EM QUEBRANTAR OS MUROS DA
ESCOLA

Monografia apresentada à
Escola de Comunicação e Artes
da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
especialista em Arte-Educação.

Orientador: Marcos Garcia Neira

SÃO PAULO

2019

Antes de uma criança começar a falar, ela canta.

Antes de escrever, ela desenha.

No momento que consegue ficar de pé, ela dança.

A arte é fundamental para expressão humana

PhyliciaRashad

RESUMO

A partir de um reconhecimento da permanência de práticas disciplinares sobre o corpo e a voz nas instituições escolares, este estudo empenhou-se em refletir sobre os obstáculos existentes na escola para uma transformação das práticas e discursos envolvendo o corpo e a voz, indicando iniciativas de resistência e com potencial transformador para enfrentar concepções mais disciplinares sobre corpo e a voz. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, levando em conta o caráter pedagógico dessa prática reflexiva e o impulso de intervir na realidade pesquisada. O referencial teórico incluiu os estudos de Michael Foucault sobre educação disciplinar, Gilles Deleuze e os conceitos de resistência e potência de transformação e o pensamento pedagógico-musical de Hans-Joachim Koellreutter e François Delalande. Este estudo demonstra que atividades escolares cotidianas envolvendo corpo, voz, práticas de canto, escuta ativa e contação de história podem resultar em novas atitudes e entendimentos dos estudantes para com seus corpos e vozes, melhora na qualidade da escuta e fortalecimento dos vínculos em sala de aula.

Palavras-chave: corpo e voz, pesquisa-ação, disciplinamento

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- EDUCANDOS VIVENCIAM ATIVIDADE DE ESCUTA E VALORIZAÇÃO DA VOZ DO OUTRO _____ 21

FIGURA 2- ATIVIDADE DE ESCUTA COLETIVA E ATENÇÃO PARA COM A VOZ DO COLEGA _____ 21

FIGURA 3- CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E RODA RÍTMICA _____ 22

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. REVISÃO DA LITERATURA	8
3. REFERENCIAL TEÓRICO	16
4. MÉTODOS DE PESQUISA	17
A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	17
O CAMPO	17
A PESQUISA-AÇÃO	18
5. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	19
6. VIVÊNCIAS DE CORPO E VOZ EM SALA DE AULA	20
7. PONDERAÇÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS DE CORPO E VOZ EM SALA DE AULA	24
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

1. INTRODUÇÃO

Nas instituições escolares, o corpo e a voz ainda são concebidos e tratados de forma disciplinar, instrumentalizada e cartesiana. Ainda que existam epistemes que configurem o corpo e a voz de forma mais integral e práticas escolares que rompam com a instrumentalização do corpo e da voz, estas não são efetivadas pelos atores sociais no contexto escolar. **Quais seriam os desafios que obstam uma ressignificação do corpo e da voz na escola e a transformação das práticas escolares?** Ademais, são notáveis as resistências e impulsos criativos contra a lógica disciplinar e instrumentalizada do corpo e da voz na escola. **Em que medida é possível fortalecer essas resistências e experimentações sobre corpo e voz na escola?**

O estudo tecereflexões sobre práticas escolares acerca do corpo e da voz. A intenção da pesquisa é evidenciar a permanência no cotidiano escolar de elementos da tradição disciplinar/cartesiana sobre os corpos e da instrumentalização da voz, além de reconhecer práticas possíveis de transgressão, resistência e criação corporal e vocal dos sujeitos escolares perante as investidas disciplinares. São reunidos e analisados registros de observações acerca de atitudes, comportamentos e discursos que envolvem o corpo e a voz, feitas em duas escolas públicas do município de São Paulo entre os anos de 2017 e 2019.

O tema da pesquisa aqui proposto encontra justificativa nos recorrentes depoimentos e noticiários sobre a indisciplina, a falta de controle do corpo, dos movimentos, o falatório constante por parte dos estudantes e o distanciamento e as falas agressivas dos docentes nas escolas. A violência física, as ofensas e discriminações que envolvem ou que se encerram sobre os corpos são habituais no cotidiano escolar. São comuns os casos onde a voz em forma de berro ou grito é catalisadora das violências físicas e geradora da violência simbólica. Os estudantes se queixam sobre a falta de movimentação e a monotonia nas aulas, a falta de vínculo e a ausência de escuta dos docentes, enquanto estes, encontram-se afastados por problemas vocais e relatam

exaustão física e emocional quanto ao exercício de sua profissão e solidão em seu cotidiano escolar.

Fica evidente que o corpo e a voz são intrínsecos às dinâmicas do cotidiano escolar. Tais concepções e práticas sobre o corpo e sobre a voz são capazes de modificar a relação consigo mesmo, com o conhecimento, entre as pessoas e com o próprio espaço escolar e a prática pedagógica. Dada a relevância do tema, a academia tem se ocupado de investigar as condições histórico-sociais, as disputas de poder e os saberes pedagógicos que estruturam as instituições escolares modernas e a relação destas com o corpo e a voz. Pesquisas também têm sido feitas no intuito de refletir sobre medidas pedagógicas, terapêuticas e administrativas para o enfrentamento dessas questões.

Parece ser oportuno que se discuta sobre os obstáculos que os atores sociais têm encontrado na escola para ressignificar e alterar suas práticas em relação ao corpo e à voz na educação, afastando-se de uma lógica mais disciplinar e instrumentalizada, e indo ao encontro de um desenvolvimento mais integral do ser humano. Como argumentam Zoboli, Almeida e Bordas (2014, p.228): A expectativa é a de que, no enfrentamento desses desafios, consigamos materializar, na educação, os avanços filosóficos relativos ao novo status ontológico e epistemológico do corpo.

No universo escolar, concomitantemente aos obstáculos aqui citados, são observáveis resistências e impulsos por experimentações e criações entre os elementos corpo-voz e escola, resistências estas que são construídas por estudantes e professores. Parece ser igualmente pertinente reconhecê-las e fortalecê-las dado seu potencial transformador das vivências corporais e vocais na escola.

2. REVISÃO DA LITERATURA

As discussões envolvendo o corpo humano e o campo da educação têm atravessado séculos e diversos campos epistemológicos. O corpo encerra a existência do ser humano no tempo e no espaço e é com o corpo e pelo corpo

que o mundo será experimentado e percebido, e as relações consigo mesmo e com os outros serão traçadas. Como argumenta Strazzacappa (2001, pg. 69), “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos.”.

Segundo Zoboli, Almeida e Bordas (2014), a tradição cartesiana elaborou a cisão entre natureza e cultura e com isso nos legou uma série de categorias e vocabulários com os quais historicamente o pensamento social foi construído na Modernidade. Entre eles, a visão cartesiana trouxe um olhar cindido sobre ser humano entre corpo e mente, um binarismo que não somente distingue, mas afasta e hierarquiza a mente em relação ao corpo. No ocidente, com o advento da Modernidade, o discurso de sobrevalorização da cognição sobre o elemento físico-corpóreo do ser humano é fortalecido. Originaram-se tecnologias e instituições então responsáveis por cultivar a mente e reduzir ou formatar os corpos, dentre elas, a escola. Bezerra e Moreira (2013, p.62) afirmam que "a visão racionalista do homem priorizou a razão em detrimento do corpo, fazendo com que o ser humano perdesse a noção de que a vida é, acima de tudo, um acontecimento corporal. "Ainda hoje, o binarismo corpo/mente tem espaço nas instituições escolares. Se por décadas a escola foi um espaço restrito de nutrição da mente, da racionalidade, hoje, com a chegada de disciplinas que abarcam questões corporais, como as disciplinas de educação física e artes, estas aulas padecem “da ausência de seriedade e comprometimento”, já que tratam de algo supérfluo (STRAZZACAPPA, 2001, p.70). O restante das outras disciplinas parece produzir seu “corpo de conhecimento” sem corpo.

No "sagrado" campo da educação, não apenas separamos mente e corpo mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente, estamos nas escolas e universidades lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos. (LOURO, 2000, p.60)

Nóbrega (2005) ressalta o papel fundamental da educação do corpo quando retrata a história das idéias pedagógicas, em especial, os projetos pedagógicos renascentista e iluminista, nos quais a educação dos gestos,

movimentos, da voz e a regulação dos comportamentos tornam-se exemplos da capacidade humana de conhecer e dominar sua alma e as emoções. O corpo sob controle foi concebido como distinção social para a burguesia, como valor de higiene, civilidade e racionalidade.

Com a chegada da ordem industrial, urge a ideia de um corpo produtivo, na fábrica e nas escolas. Um corpo no qual foi concebido a interferência de tecnologias corporais de caráter disciplinar-repressivo, segundo Zoboli, Almeida e Bordas (2014, p. 221). A educação escolarizada então pensada seria aquela que, no evento da expansão da instituição escolar para as massas, pretendeu dividir o tempo, o espaço, classificar e graduar pessoas. Desenvolveram-se conhecimentos acerca tanto da disciplina do corpo quanto da disciplina dos saberes. Daí surgem corpos e por que também não, vozes, controladas, disciplinadas, dóceis e homogêneas. Quando penalizados, os corpos são colocados em um sistema de coação, privação e interdições.

Mais recentemente, visões sobre a educação têm trazido a atenção sobre o corpo e o movimento, ainda de forma secundária, instrumentalizada. O corpo é predominantemente compreendido como acessório ou instrumento de processos educativos e de aprendizado mais complexos (NÓBREGA, 2005). A cognição depende das experiências vividas no corpo e no movimento, os processos sensório-motores são responsáveis por incorporar, organizar e conectar o mundo ao sujeito (VARELA et al., 1996). Ainda sobre corporeidade e educação é importante citar o fenomenologista Merleau-Ponty e sua epistemologia, enfatizando a importância da percepção e do movimento para a construção do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo.

Contemporaneamente, com os estudos culturais, a constituição das subjetividades e das identidades, processos estes significativos na construção das trajetórias educacionais, não podem deixar de considerar a dimensão corporal dos sujeitos e a natureza corpórea do aprendizado. Para a visão precedente, dualista, "(...) o corpo é "dado" ao nascer; ele é um legado que carrega "naturalmente" certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas "marcas" distintivas" (LOURO, 2000, p.61). Na ótica dos estudos culturais, como em tantos outros referenciais, é impossível separar

corpo e cultura. Nessa perspectiva, o corpo não é "dado", mas sim produzido — cultural e discursivamente — e, nesse processo, ele adquire as "marcas" da cultura, tornando-se distinto. Na educação corporal disciplinar a ideia do não-movimento é aproximada ao conceito de bom comportamento. O movimento por sua vez é restrito, usualmente utilizado como moeda de troca ou distribuído como prêmio por bom comportamento (não-movimento), o que segundo Strazzacappa (2011,p.70) aproxima contraditoriamente a ideia de movimento a prazer e imobilidade, a desconforto. A autora ainda ressalta que ausência de atividades corporais também é uma ação educativa para o não movimento e para a repressão.

Para Foucault, onde há poder e força disciplinar existem forças de resistência. Para ele, poder não é uma propriedade ou uma apropriação, mas uma estratégia "(...) disposições, manobras que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade (...)”(FOUCAULT *apud* RODRIGUES, 2014, p.248). Não seria diferente no ambiente escolar, local onde corpos criam estratégias próprias de resistência, tentam a todo momento escapar das capturas e movimentos escolarizantes. Crianças e jovens insistem em percorrer entre as carteiras durante a aula, remexem-se nas carteiras, escrevem bilhetes, apressam-se pelos corredores, gritam e voltam a se trombar nas quadras e pátios. Ocorrem os escapes, a recusa, que no contexto escolar são, comumente, lidos como comportamentos indisciplinados.

A respeito da indisciplina, assunto tão pertinente quando são feitas discussões sobre o universo escolar, sobretudo com ênfases no corpo e na voz, a indisciplina pode ser lida como um constructo histórico social, um modelo ideal ou “a representação estática e descontextualizada de um fenômeno” (PROUBST E GARCIA, 2014). Colado as ideias de indisciplina, existem as categorias de “bom aluno” e “mau aluno”, de “aula bagunçada” e “aula produtiva”. Proubst e Garcia (2014) ainda refletem sobre a indisciplina como formas sutis de produção de subjetividade e resistência por parte desses atores escolares.

Em matéria de resistência, Deleuze elabora o conceito de resistências como linhas que constituem os corpos a todo instante, que geram movimento,

multiplicidade e criatividade. Para ele, existem as linhas duras ou molares, erguidas por noções e identidades fixas e disciplinares, como as marcações no espaço escolar e as classificações dos estudantes. Existem também linhas flexíveis, fissuras ou rachaduras por onde os sujeitos conseguem se reinventar ou resistir. É comum encontrarmos escolas onde os estudantes podem ouvir música no intervalo ou não precisam vestir uniforme. A terceira linha que atravessa os corpos seria a linha da ruptura, da transformação marcante, chamadas de linhas de criação.

Essas linhas permitem-nos problematizar e criar possibilidades inventivas para que os corpos alunos possam passar por cruzamentos e serem pensados sob outra ótica, não sob a lógica dos corpos dóceis, mas dos corpos enquanto potência de criação. (RODRIGUES, 2014, p. 255.)

É necessária então a observação das questões e discursos que atravessam os corpos na escola para além das estratégias de controle, mas estes sujeitos como seres corporais, com necessidades e desejos e imbuídos de voz, que ocupam e produzem as escolas. Deleuze reflete sobre o devir no intuito de considerar as criações geradas sobre concepções ou práticas já cristalizadas ou enraizadas socialmente.

(...) devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade, porque o devir não se fixa em categorias pré-definidas como corretas ou incorretas, porque é desafiador no sentido de propor novos caminhos, sem impor soluções, nem se fixar às falsas pretensões de totalidade. (PROBST e GARCIA, 2014, p.238).

Ainda seguindo com Deleuze, em uma guinada de pensamento decisiva, afirma: “o corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si próprio, aquilo que tem que ser superado para se chegar ao pensamento. É, ao contrário, aquilo no qual o pensamento mergulha, afim de chegar ao impensado, isto é, a vida”(DELEUZE, *apud* ZOBOLI, ALMEIDA E BORDAS (2014, p. 222).

No que concerne à voz, pode-se afirmar que esta é um elemento construído no corpo, no movimento vibratório das pregas vocais gerado pela

passagem de ar na laringe, no sistema ressonantal próximo à faringe, envolvendo também o trato vocal e a cavidade nasal. A voz faz parte da constituição corporal humana, das práticas e vivências dos sujeitos na escola e é importante para expressão e na construção de identidades individuais e coletivas. “Os pequenos movimentos da boca são associados aos grandes movimentos de todo o corpo. Como se os músculos da boca ou da laringe imitassem, em uma escala reduzida e localizada, o jogo de contrações musculares do corpo inteiro.”(DELALANDE, 2019, p.49) Sendo elaborada a partir do corpo e no corpo, como manifestação corpórea, é plausível dizer que sobre a voz também infligiram ações disciplinares e ocorre ainda hoje a predileção por determinados usos e não usos da voz na instituição escolar, como a permissão para falar, a busca pelo silêncio para o estudo, o monopólio da fala do docente em sala de aula. Neste trabalho, o olhar dado a voz recai sobre seu caráter sonoro, expressivo e artístico e não voz como discurso, ponto de vista ou opinião, ainda que estas sejam reflexões importantes e necessárias para compreensão do universo escolar e poderão ser exploradas em futuras pesquisas.

Como argumenta Lorenzoni (2007), a voz representa um conjunto de significados, nos quais as características anatômicas e psicoemocionais dos seres humanos se misturam. Em seus estudos, Johan Sundberg (2018, p.202) defende que é possível perceber o estado de humor das pessoas apenas com base na escuta de suas vozes e até mesmo “o grau de estresse são manifestos no som vocal”. O contorno melódico e o padrão respiratório na voz de um indivíduo são algumas das pistas que podem ser observadas a fim de perceber o universo das emoções de uma pessoa. Sundberg (2018) relata pesquisa nas quais o estado emocional de um sujeito é identificado pela cadência de sua fala mesmo que não se compreenda o significado do que é dito. Atentar-se às vozes ao redor é um recurso valioso para o conhecimento de si mesmo — em aspectos da saúde física e emocional— e do outro em relação, o que evidencia a importância de considerar o elemento vocal nas reflexões sobre os espaços escolares.

A dimensão corporal, do movimento, nos traz um aspecto visual enquanto que a voz como elemento audível nos traz à consciência um espaço

e uma atividade sonora. Lorenzoni (2007) defende que no ato de comunicação, o corpo (movimento, gestos) é intimamente ligado à voz. Com seus timbres, cadências e entonações, voz e gestos nos movem a criar e compreender imagens, atmosferas, experiências, gerar afetos ou antipatias.

Ao refletir sobre o ambiente escolar, a voz tem uma ação fundamental, já que é articuladora da relação professor-estudante, é veículo de ideias, mediadora da prática pedagógica e está sujeita a sanções e formatações disciplinares da mesma ordem das que atuam na educação corporal. Assim como o corpo é frequentemente negado e recalcado na escola, as vozes ali costumam serem concebidas como demonstrações de indisciplina, desarmonia, ruído ou ainda como protagonistas da violência interpessoal.

Ao longo dos anos, na instituição escolar, a voz foi padronizada, reduzida a alguns espaços e submetida às regras de quem pode falar, quando, onde, em quais circunstâncias é possível falar e de que forma utilizar o seu aparelho fonador. Refletir sobre o poder disciplinar sobre a voz é também pensar sobre “a cultura dos silêncios na escola”, sobre o não falar alto, sobre o não xingar, sobre o aluno-telespectador. “É com vistas a disciplinar corpos, compete-se para ver quem mais consegue por em silêncio o outro, sobre o pretexto de ensinar: sinônimo de explicar, professorar (MORAIS, 2010, p. 97). A ausência da voz do estudante em sala de aula decorre por vezes de ações de docentes que insistem em cumprir um planejamento escolar e pela própria inibição dos alunos, que muitas vezes sentem-se incapazes ou envergonhados de contribuir com a discussão, com receio de errar. Em geral, as experiências de silêncio ou da ausência da voz na escola trazem em seu bojo uma forma opostora a fala, uma aniquilação da alteridade, um silêncio opressivo, e não como um fenômeno de valor intrínseco para a aprendizagem num dado contexto ou como experiência dos limites de um Eu face à alteridade. (ORLANDI *apud* MORAIS, 2010, p.112-114). O silêncio sem o livre consentimento individual passa a ser um mero disciplinamento do outro, na forma desumana de silenciamento.

Não somente os educandos estão sujeitos à disciplina de suas vozes, mas todo o corpo docente, desde sua formação pessoal e profissional é

induzido a utilizar sua voz estritamente no formato discursivo expositivo, professoral, alto, com impostação peitoral, com respiração afobada, trazendo consequências diretas para todo o aparelho fonador daquele que fala, mas também sobre os corpos daqueles que o ouvem e sobre a construção de um ambiente dialógico e mais horizontal entre professores e estudantes.

A voz como elemento corporal costuma adentrar às discussões acerca da escola na dicotomia saúde/doença, com os problemas vocais desenvolvidos por docentes e como indicador da qualidade de vida e trabalho (BELLOQUIO, 2014). Entretanto, ao considerar a voz um elemento corporal sujeito a uma educação disciplinar, seria razoável pensar suas resistências, transgressões e impulsos criativos. Atores escolares que utilizam a voz nas aulas ou no pátio como um elemento sensível, afetivo e criativo, em sua dimensão sonora-musical, poética, cheias de humor e expressividade. O uso da voz em seu aspecto cantado, melódico e ritmado, de forma individual ou coletiva, vem a ser uma das possíveis transgressões conduzidas por educadores. Em especial, nos anos finais da educação básica, onde os aspectos musicais e poéticos da voz desaparecem por completo, tanto por orientações curriculares quanto pelas práticas pedagógicas do dia a dia (LOUREIRO, 2004, p.66).

Ao tratar das muitas formas nas quais a voz pode se fazer presente em uma sala de aula, de forma consciente e zelosa, destaca-se a voz cantada, o ouvir atentamente a voz do colega, a valorização da voz do outro, jogos musicais entre outras experiências corporais do som. Segundo o musicólogo Koellreutter, experimentar a voz cantada na escola almeja uma formação integral humana e não a formação técnica. Conhecer os limites da própria voz tem a “função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades de percepção, concentração, comunicação, autoconfiança e responsabilidade” (KOELLREUTER *apud* BRITO 2001). Experimentar a voz em toda sua potência, em especial em seu caráter musical na escola é “considerar nossa relação com o mundo sonoro que nos cerca e a própria expressão musical inata ao humano” (DE SOUZA, 2019, p.95) é combater a ideia de que somente músicos são capazes de produzir algo belo com sua voz cantada.

Considerando as investigações mencionadas acerca da disciplina escolar envolvendo corpos e vozes, esta pesquisa dedica-se a refletir sobre os desafios para transformar o lugar e a compressão sobre o corpo e a voz no cotidiano escolar e as brechas e resistências já construídas pelos sujeitos escolares na busca de uma ressignificação do corpo e voz. Este trabalho apresentará, em especial, reflexões acerca da voz, tendo em vista que esta manifestação corpórea tem sido menos estudada nos sujeitos escolares em comparação com outros elementos e vivências corporais.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para esta monografia a investigação a respeito das concepções sobre corpo seguirá a linha da epistemologia arqueológica desenvolvida por Michael Foucault, sobretudo seus estudos sobre educação disciplinar e microfísica do poder. As observações reunidas no campo da pesquisa acerca das práticas e concepções sobre o lugar, as formas e o uso do corpo nas instituições escolares serão cotejadas com este referencial teórico. Para as análises a respeito das resistências, indisciplinas, transgressões e potências criativas na escola, será utilizado a teoria pós-estruturalista de Deleuze, sobretudo seus estudos sobre resistência, potência de transformação e o devir. Para as ponderações acerca das práticas vocais, será trazido o pensamento pedagógico- musical de Koellreutter e Delalande no qual as vivências vocais e musicais no campo escolar têm como principal objetivo uma educação mais humana, integral e libertadora.

O referencial metodológico empreendido na pesquisa de campo e na análise das informações é a pesquisa-ação, com a qual é possível refletir sobre a ação de pesquisar em concomitância com a atuação educativa sobre um processo investigativo inclusivo, autônomo e que objetiva fortalecer transgressões e forjar transformações nas práticas escolares.

4. MÉTODOS DE PESQUISA

A revisão bibliográfica

Orientará acerca das observações feitas até então sobre ambiente escolar, sobre a educação do corpo, sobre associação entre corpo e voz, acerca dos exemplos de resistência e transgressão que vem ocorrendo nas instituições e as experimentações diversas que pensam e agem sobre o corpo e a voz. A revisão bibliográfica será igualmente importante na construção de um quadro teórico para o momento de ponderação sobre as observações feitas no campo pela autora.

O campo

Serão incluídas as observações, vivências e experiências de campo da autora como educadora em duas escolas da rede pública de São Paulo. Uma das instituições escolhidas foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardo O'Higgins, localizada no distrito do Jabaquara e a segunda foi a Escola Estadual Professora Amélia Kerr Nogueira, no distrito do Jardim Ângela. A autora atua junto com uma equipe de educadores, que estão nessas instituições com um projeto de educação em direitos humanos chamado Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE), fruto de uma parceria entre o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo e as gestões dessas escolas. O intuito do projeto é oferecer uma formação e vivência em direitos humanos para estudantes dos 6ºanos do Ensino Fundamental II e dos 1ºanos do Ensino Médio. Os encontros com os discentes, docentes e gestões escolares ocorreram nas escolas semanalmente entre 2017 e 2019, no horário regular das aulas. Em geral, as oficinas nas quais as observações foram feitas tiveram a duração de 50 minutos, momentos onde foram propostas diferentes dinâmicas corporais, artísticas, afim de desenvolver reflexões e vivências acerca de temáticas relacionadas aos direitos humanos, como igualdade de gênero, construção da identidade e meio ambiente. Na elaboração e realização das oficinas houve liberdade suficiente para explorar linguagens e exercícios que mobilizassem o corpo, o movimento e vivências vocais em sua potência, o que gerou, ao final desses três anos, um conjunto de cenas, discursos e materiais interessantes a serem analisados a partir dos questionamentos e referenciais teóricos propostos nesta pesquisa.

A pesquisa-ação

A opção metodológica para a análise da prática pedagógica descrita neste trabalho foi a pesquisa-ação, primordialmente pelas características deste estudo, que ocorreu no campo da educação e com atenção às práticas de transgressão e resistência de corpos e vozes no cotidiano escolar.

A pesquisa-ação trata-se de um ato reflexivo a respeito de um processo pedagógico no qual o próprio docente em atuação tece um diálogo entre teoria e sua prática cotidiana, buscando ao mesmo tempo conhecer e intervir na realidade pesquisada.

A pesquisa-ação tem origem no meio do século XX, em forte conexão com uma perspectiva dialógica, a qual “tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando se pretende a transformação da prática” (FRANCO, 2005, p. 485). Como metodologia, a pesquisa-ação rejeita a ideia de objetividade ou neutralidade; pretende ser um processo de reflexão-ação coletiva, ou seja, implica diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo; é organizada pelas situações relevantes que emergem do processo; e pode ser sintetizada como uma trajetória espiral envolvendo planejamento, tomada de decisão e encontro de fatos que impliquem em novas práticas. Segundo Franco (2005, p. 489), a pesquisa-ação:

(...) é uma pesquisa eminente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Ainda sobre a pertinência da pesquisa-ação como metodologia para a investigação no campo da educação, pode-se citar a característica de “promover situações de interação entre professor, alunos e membros do meio social circundante” e “fortalecer um ensino interativo, criativo, inventivo e autônomo”, como realçam Thiollent e Colette (2014, p.212). Estes mesmos autores discorrem que na realização da pesquisa-ação, bons resultados são angariados no trabalho investigativo com o emprego de “vivências, dramatizações de situações, oficinas em que diversos grupos mostram as

dificuldades e experimentam novas soluções”. Como pode ser verificado no *item 6 “Vivências de corpo e voz na sala de aula”* desse texto — onde são descritas algumas das atividades do campo — a autora em seu exercício de educadora optou por trabalhar com jogos teatrais, brincadeiras rítmicas e músicas a fim de promover no coletivo, transformações das práticas educacionais e atender aos questionamentos iniciais da pesquisa.

Para a realização da pesquisa-ação, é necessário um registro rigoroso e metódico das práticas e dados. É esperado que as reflexões sejam feitas entre o coletivo envolvido na pesquisa, em um processo de auto-observação, no qual o foco recaia sobre as práticas, sobre as ações empreendidas e sobre as transformações na realidade geradas na pesquisa. Atendendo estes quesitos, nos três anos de atividades nas escolas ocorreram momentos de diálogo acerca das experiências educacionais corporais e vocais no qual educadores e educandos estavam envolvidos. Foram feitos registros qualitativos semanais sobre as oficinas, contendo a descrição das propostas de aulas, falas e reações dos presentes. Também foram feitos registros fotográficos das práticas educativas.

5. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Sobre a estrutura física e organizacional das escolas onde a pesquisa foi feita, ressalta-se a presença extensiva de grades, muros, portas de ferro e cadeados por toda a instituição. Muitas salas de aula apresentam janelas quebradas e o ruído que adentra o ambiente interfere na dinâmica da sala de aula. A maior parte das aulas são teórico-expositivas, inclusive as de educação física e artes. As carteiras estão sempre enfileiradas e a cópia da lousa ou do livro didático é uma atividade que costuma envolver boa parte do tempo disponível. São comuns as falas muito altas, gritos e falatórios por parte dos estudantes, docentes e inspetores. O silêncio é costumeiramente solicitado com um berro.

Durante o correr das aulas e no intervalo, os corredores são monitorados por inspetores e por câmeras de vídeo. Nos momentos de recreio os educandos são direcionados obrigatoriamente para o espaço do pátio, no qual

os portões que dão acesso às salas permanecem trancados. O pátio em ambas as escolas não comporta o número de estudantes e também não dispõe de opções recreativas que envolvam movimento corporal, sendo o futebol improvisado com bolas de papel uma das atividades mais comuns. Em uma das escolas, a quadra não fica disponível aos estudantes pelo difícil acesso e, na outra instituição, esse espaço é invariavelmente mobilizado pela gestão escolar como “moeda de troca” pelo “bom comportamento” das turmas em sala de aula.

Os educandos de diferentes idades trazem passos de dança, refrões e beat-box em meio a aula, no intervalo, na saída do período letivo, assim como é constante a presença do fone de ouvido e do celular. É comum que os estudantes peçam inúmeras vezes para ir ao banheiro e andem bastante pela sala, em especial nos momentos de cópia.

O corpo docente das duas instituições é, composto no fundamental II majoritariamente por mulheres e no ensino médio por homens. Uma parte dos docentes cumpre sua carga horária semanal completa nessas instituições, contudo a maioria leciona em mais uma ou duas escolas da rede ou de escolas particulares. Esses professores possuem algumas horas semanais para reuniões coletivas, onde são colocadas as demandas individuais e do grupo docente acerca da disciplina, conteúdo e organização da instituição.

6. VIVÊNCIAS DE CORPO E VOZ EM SALA DE AULA

Neste item são explanadas algumas das vivências construídas junto aos educandos, dentro e fora da sala de aula, envolvendo corpo, voz e movimento. Este item contém somente a descrição dos materiais e procedimentos das dinâmicas vivenciadas. Vale ressaltar que se tratam de atividades simples de serem replicadas, podendo facilmente serem adaptadas às condições materiais, estruturais de cada escola, à preferência dos docentes e às necessidades dos educandos.

1º Vivência: Pelo espaço com a venda –escuta e valorização da voz do outro

Os educandos foram convidados a percorrer o espaço do pátio, com os braços soltos e a cabeça erguida, procurando olhar os colegas nos olhos. Seguiu-se com orientações para diferentes formas de andar pelo espaço: “em câmera lenta”, “de costas”, “sobre poças d’água”. A partir daí formaram-se duplas aleatórias, na qual uma pessoa recebeu uma venda. De olhos tampados, esta pessoa foi guiada pelo pátio por sua dupla, enquanto ouvia um relato de uma memória da infância deste colega. A pessoa de olhos vendados recebera a orientação de não comentar nada. Após alguns minutos as funções nas duplas foram invertidas.



Figura 1-Educandos vivenciam atividade de escuta e valorização da voz do outro- Acervo pessoal, 2019

2ºVivência: Recitação em roda – escuta coletiva e atenção a voz do outro

Os educandos se posicionaram em roda, ombro a ombro, todos virados para fora. Cada um tinha em mãos uma cópia do poema “Amar” de Carlos Drummond de Andrade. A orientação dada foi que, um estudante iniciasse espontaneamente a leitura de um trecho aleatório do poema e somente deveria encerrar sua fala quando um outro colega desse início à leitura de um outro trecho do poema. As falas não poderiam se sobrepor ou o silêncio permanecer na sala.



Figura 2- Atividade de escuta coletiva e atenção para com a voz do colega – Acervo pessoal, 2019

3ºVivência: Rodas rítmicas – produção musical com o corpo e voz

Em roda, sentados, com as pernas estendidas e os pés formando um círculo menor ao centro, a brincadeira congoleza “Yapo, yaya” é cantada e performada com gestos com mãos e tronco. A brincadeira é feita cinco vezes seguidas, com diferentes velocidades e volumes de voz.

Transcrição da canção

Yapoyaya ê

Yapoyaya ê

Yapoyaya

Yapo e tuctuc

Yapo e tuctuc ê

Os momentos de contação de história das oficinas foram precedidos pelo tocar de uma caixinha de música que é levada a proximidade dos ouvidos de cada um dos educandos. Segue-se então com a canção chamada “Uma história” do grupo Palavra Cantada, *accapella* acompanhada por um violão. A melodia é entoada com gestos e movimentos que são finalizados com todos da roda de mãos dadas. Então a contação de história tem prosseguimento.



Figura 3- Contação de história e roda rítmica- Acervo pessoal, 2017

4º Vivência: Cirandas – canto e movimento coletivo

Ao final de alguns encontros, canções de ciranda foram aprendidas (letra e melodia), juntamente com os passos e movimentos circulares desse gênero da música popular. A orientação era que as cabeças continuassem erguidas, que o olhar não estivesse nos pés ou em algum lugar externo à roda, mas que se pudesse olhar nos olhos dos colegas, como forma de se despedir de todos e da aula. Os educandos foram estimulados a cantar durante do o percurso da atividade e não somente rodar com o fluxo da roda.

5º Vivência: Canções – canto coletivo

Em uma série de oficinas de diversas temáticas os educandos foram convidados a cantar canções de compositores brasileiros, acompanhados de instrumentos (violão e percussão), de uma gravação ou *accapella*. Na maior parte desses episódios os educandos recebiam a letra dessas canções em papel. As canções foram selecionadas em sua maioria pelos educadores, em consonância com a temática abordada no dia. Alguns exemplos:

Diáspora – Tribalistas

Do Vento – Arnaldo Antunes

Lua Cheia – Pedro Viáfara

6º Vivência: Rodas de conversa – valorização da voz do outro e escuta

Rodas de conversa foram feitas nos momentos iniciais de cada oficina para um momento de retrospectiva dos conteúdos e vivências das aulas passadas, assim como esta disposição das cadeiras e a tentativa de escuta do outro foram mobilizados em momentos de avaliação do projeto, episódios de conflito e confronto entre educadores e educandos e no encerramento e despedida

7. PONDERAÇÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS DE CORPO E VOZ EM SALA DE AULA

Este item tem o objetivo de relatar os processos vivenciados nas dinâmicas anteriormente descritas, buscando reunir observações, comentários, falas e reações dos diversos agentes envolvidos. Para além do acúmulo de registros e informações, este item busca relacionar o que foi experienciado com o referencial teórico proposto nesta pesquisa.

As atividades apresentaram diferentes desafios aos estudantes enquanto agentes de uma escuta atenta, enquanto corpos que dançam, que vocalizam canções em sala de aula, que exercitam o silenciar-se de forma consciente e que constroem diálogos sem gritos e berros. Em relação aos educadores envolvidos os obstáculos também foram robustos, como o enfrentamento de alguns estudantes, a resistência para com a participação e conclusão das propostas e entraves na utilização de espaços na escola para além da sala de aula, entre outros. Foi possível observar divergências e aproximações entre as atitudes nas duas faixas etárias dos estudantes aqui envolvidas.

Todas as atividades que propuseram uma proximidade corporal, uma experiência tátil, de toque entre os estudantes do ensino médio encontraram forte resistência. A formação de uma roda— onde especialmente meninos tenham que dar as mãos— traz à tona chacotas relacionadas à sexualidade e às questões de gênero. Os estudantes enrijecem o corpo, ficam corados com vergonha, muitas vezes acanhados e resistem em realizar o círculo. Reações parecidas foram observadas quando a proposta era andar pelo espaço de diferentes formas, “de costas”, “nas pontas dos pés”, “na superfície da lua”. Grande parte dos meninos permaneceu parada, encostada nas paredes, trazendo falas tais quais “não ando sem saber para onde vai minha bunda”, “não confio nesta galera para andar assim”, tudo em meio a muitas risadas, olhares para o chão, que desviam do encontro com o olho do outro. Até mesmo o fato das atividades serem feitas em espaços que não a sala de aula, como o pátio, pareceu causar estranhamento, traduzido em expressões faciais de

surpresa, assim como vergonha, registrada no corpo encurvado, arredio e ao fim, gerando uma hesitação na participação e na ocupação daquele ambiente.

Ainda em observação ao envolvimento dos estudantes nas atividades corporais, foi possível, ao mesmo tempo, notar um envolvimento gradual e crescente nos educandos, tanto do ensino médio quanto do fundamental II. As rodas de cirandas foram repetidas algumas vezes e ao longo do percurso pedagógico do ano, os educandos solicitaram a repetição da atividade. Em meio à atividade em roda, os jovens titubearam em aprender os passos, pareciam inseguros e retraídos, e por seus comentários como “não consigo fazer isso”, “sou desajeitado demais” revelavam uma descrença em suas habilidades corporais, de movimento e equilíbrio. Mas colocados à prova, os educandos desfrutavam da experiência do corpo e movimento no coletivo e se surpreenderam com as possibilidades de novos desenhos, formas, passos e danças. Eles mesmos trouxeram o desejo de continuar a explorar essas dinâmicas e as mesclaram com manifestações corporais mais próximas de seu cotidiano, como o ritmo do funk, a “dança do passinho”. É possível que a consideração e o envolvimento do corpo na rotina de sala de aula, feito de maneira regular por mais tempo, venha desenvolver nos jovens uma outra percepção e concepção sobre seus corpos e de seus colegas e atividades, que no começo foram desafiadoras, podem se tornar mais prazerosas e simples de conduzir. A repetição desses exercícios ao longo do tempo também pode servir como avaliação processual da turma e termômetro para conhecer e valorizar relações interpessoais.

Vale citar as conexões elaboradas pelos próprios educandos nas conversas após as vivências corporais, em especial a vivência número 1^o, na qual a tarefa de ouvir uma memória de infância de outra pessoa possibilitou constatar semelhanças, pontos comuns entre as histórias de vida, gerar interesse pelo próximo e conhecer mais sobre aquele com quem se compartilha o cotidiano escolar. A possibilidade dessa ação de compartilhar entre educando e professor neste mesmo exercício é igualmente valiosa e pode ser uma porta de entrada para trabalhar empatia e até mesmo identidade. Em momentos de retrospectiva e avaliação sobre as vivências -conversas feitas com todos sentados no formato de roda- os estudantes indicaram que

atividades como essas durante o ano os auxiliaram na construção de pontes dentro do grupo, criando e fortalecendo vínculos e o companheirismo na sala.

Os corpos dos professores também tiveram que ser colocados em movimento, em contato, o que não é simples e retira o docente do lugar comum no qual boa parte dos professores leciona, sempre em evidência, porém estático, solene. No preparar da aula, o professor já se depara com sua própria corporeidade rígida, sua timidez e insegurança de propor tarefas como dançar, cantar, jogos teatrais. O professor é desafiado a correr riscos, experimentar aquilo que não lhe é familiar, trazer para a sala de aula propostas que gerem reações inesperadas nos estudantes elidar com o possível julgamento de seus pares e da gestão da escola.

No que concerne às experiências de produção vocal, do canto coletivo, do uso da voz de uma forma não usual na sala de aula, alguns estudantes logo classificaram sua voz como “feia”, “não sei cantar” ou ainda pouco participaram dos momentos de canto do grupo. Parece ser uma ideia difundida que o “cantar bem” é uma habilidade pouco comum entre a população, e que, portanto, é prudente evitar a exposição desnecessária perante a turma, exercitando a sua voz. Chamou à atenção a admiração que os educandos, em especial os do ensino fundamental II, nutriram para com a voz dos educadores e para com o impulso desses docentes em cantar em sala. Falas tais quais “você é cantora?”, “como canta bem!”, “nunca vi professor cantar em aula” podem demonstrar uma valoração positiva e espantada oriunda desses estudantes sobre a ação de cantar em sala de aula. Apesar do acanhamento inicial, o ato de cantar em sala de aula—no início das atividades ou para encerrar um encontro—passou a ser um momento com bastante envolvimento dos estudantes. Gradualmente foi possível perceber as vozes construindo um coletivo e a gama de possibilidades de aprofundar uma investigação do canto, ainda que despretensiosa, com variações entre voz de cabeça, voz de peito, cânone, duas vozes, brincar com o volume, com a velocidade da canção. A percussão corporal e a vivência rítmica também despertou interesse nos educandos. Foram episódios com muitas risadas, em especial nas ocasiões onde o erro fez-se presente e foi possível ver nas expressões faciais, na língua

torcida, o gosto pelo desafio de completar o ciclo proposto de ritmos corretamente, além da disponibilidade para repetir variadas vezes a atividade.

O canto em seu caráter educativo e salutar em relação a vida emocional também ocorreu em oficinas sobre saúde mental. A vivência do canto nestes momentos trouxe acesso rápido e mobilizou nos jovens uma sensibilidade para tratar desses assuntos no coletivo. Foi um momento para descobrir o corpo como uma grande caixa acústica e a voz como instrumento individual, precioso, que deve ser conhecido, valorizado e utilizado. Isso ficou aparente nas solicitações ao longo do ano para o cantar coletivo.

Ainda sobre as experiências com a voz, a possibilidade de professores não gritarem em sala de aula, em especial na solicitação por silêncio, chamou a atenção dos estudantes, que trouxeram impressões como “se não gritar, eles não param”, “fala mais alto, eu não estou te escutando”, “por que você fala tão calma?”. Ou ainda estudantes que, não satisfeitos com o professor que se recusava a gritar por silêncio e esperava parado na frente da sala, ou começava a falar ainda mais baixo, colocavam para eles mesmos a tarefa de gritar por silêncio e sobrepunham a ação da professora com berros e insultos para com os colegas.

Enfrentar o paradigma de trabalhar conscientemente a voz em outros volumes em na sala de aula parece ser um desafio para o professor e para os estudantes, dada a institucionalização do berro na escola. Berro com prova e garantia da autoridade docente. Mesmo enfrentando este desafio, foi recorrente o relato os educadores do projeto saírem com dores em sua garganta, roucos ou com dores de cabeça, tamanho o volume do falatório em sala.

As atividades para o exercício da escuta atenta e valorização da voz e fala do outro exigiu dos envolvidos uma alteração na postura para consigo e para com o colega. Na vivência número um, na qual a escuta de uma memória afetiva relatada por um colega acompanhava a tarefa de guiar este mesmo colega pelo espaço, aquele que ouve faz o esforço de silenciar-se de forma voluntária e conscientemente, e apesar de muitas vezes querer com interpelações mostrar identificação com a história do outro, parte para uma ação de contemplação da voz do colega, seu timbre, seu desenho melódico,

seu sotaque. Momentos de escuta atenta e individual são raros dentro do espaço escolar, e por isso mesmo, o estranhamento, a surpresa daqueles que vivenciaram a atividade. Para além do conteúdo do discurso, o estudante pode conhecer e apreciar a voz do seu par como manifestação sonora em toda sua particularidade.

A escuta em caráter de aquiescência e não como imposição do silêncio é um desafio na escola e a contação de histórias e a utilização de objetos que emitam sons baixos, ruídos foi a tentativa de aguçar a audição e fortalecer a vontade de ouvir o outro, enfim criar um acordo em favor da escuta atenta. De forma geral, os alunos envolviam-se com a voz emposta especialmente para uma leitura ou para uma dramatização. Os olhares direcionados àquele que conta a história, os breves momentos de contemplação após o fim do conto, a inclinação dos corpos na direção do contador, que fala em um volume confortável, cadenciado. É possível perceber que ao final do conto, o grupo, ainda que por breves minutos, permanecia em uma mesma respiração, em um ritmo, que parece decorrer do ritmo da contação. O acesso ao educando ocorreu pela voz, pelo conteúdo da história e não pelo autoritarismo contido em uma voz que grita, que ordena.

A 2ª vivência exigiu dos participantes um colocar e um retirar de sua voz perante todo o grupo, uma procura por um equilíbrio onde diferentes vozes apareçam. Como registro interessante ficaram as percepções dos estudantes sobre a presença desigual das falas na roda e as diferentes qualidades da voz na sala. Os estudantes perceberam que a prontidão e a dificuldade para participar da atividade não era a mesma para todos. Em algumas turmas ficou evidente a sobreposição das vozes masculinas e um silenciar forte das vozes femininas. Certas turmas as entradas individuais das falas não eram atentadas e muitas vozes acabam ao mesmo tempo tomando o círculo. Os próprios estudantes trouxeram a dificuldade de colocar a sua voz na roda, ter seu som ouvido, “não me deixaram fala”, “só deu fulano na roda!”. A vivência pareceu evidenciar que o silêncio de determinadas vozes no grupo não depende exclusivamente da vontade deste sujeito participar, mas da disposição do grupo em receber essa voz. Com essa mesma atividade, em outras turmas, também se ouviu vozes pouco percebidas em outros momentos. É possível

que, estando todos virados de costas uns para os outros, estudantes que sintam-se desconfortáveis em participar em outras condições, ao se perceberem longe de olhares, tenham encontrado oportunidade para colocar a sua voz.

O silêncio constante de alguns sujeitos também ficou evidente nas rodas de conversa de retrospectiva dos encontros, nos processos avaliativos e no cotidiano das oficinas. Ainda que a participação durante a roda ao longo do tempo tenha aumentado, que na troca de ideias a agressividade tenha diminuído, é perceptível muitos silêncios, algumas vezes que não são facilmente identificadas na roda quando ousam romper esse silenciamento. Sem esses momentos de escuta coletiva nas rodas, muitas das percepções recolhidas para a elaboração de uma pesquisa-ação não teriam se manifestado e este exercício reflexivo seria muito mais difícil de ser feito.

Sobre as vivências corporais foi possível observar a permanência no âmbito escolar de corpos rígidos, retraídos, apáticos a incitação ao movimento, à descontração, à proximidade e ao toque. O corpo do educando e do professor na instituição escolar permanecem sob um modelo do controle, da disciplina, do não movimento, da repressão. Sobre estes sujeitos ainda atua uma vigilância que esmiúça, divide, hierarquiza e força ao controle. Assim “o espaço escolar é uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT *apud* LOPES, 2014, p.8).

Sobre o poder na instituição escolar, por vezes este se materializa na pessoa do professor, do inspetor, das câmeras e dos próprios estudantes que se auto avaliam, criticam e controlam. Estudantes com forças disciplinares internalizadas, ao almejar um padrão corpóreo, de movimento, de voz, contrapõem outras propostas de caminhar, de falar são apresentadas. A forte internalização de regras, de padrões de comportamento e identitários, a constante vigilância nos espaços escolares, podem ser fatores que obstam novas vivências de corpo e voz nas instituições escolares.

No campo da pesquisa também foram observadas inúmeras ações de resistência, especialmente praticadas pelos alunos, nas “bagunças”, nos

“falatórios constantes”, mas também na resistência em aceitar proposições que levassem ao movimento, ao cantar e a escuta.

(...) a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação e segundo uma estratégia precisa(FOUCAULT *apud* LOPES, 2014, p.9)

Ainda tecendo ponderações sobre resistências, uma iniciativa criativa e espontânea dentro da instituição escolar, que busque alternativas ao aprendizado, que abale as práticas disciplinares, seja esta uma iniciativa de um professor ou aluno, também é uma prática de resistência, a qual produz um caminho alternativo, uma linha de fuga, “uma maneira de encontrar e provocar instabilidade em um sistema demasiado ordeiro e uniforme” (DELEUZE *apud* MENEZES, 2017, p.127). Estimular o canto coletivo, propor movimentação pelo espaço escolar, utilizar a voz de forma consciente, sem berrar, provocar encontro de corpos, afinar a escuta são linhas de fuga que:

permitem-nos problematizar e criar possibilidades inventivas para que os corpos alunos possam passar por cruzamentos e serem pensados sob outra ótica, não sob a lógica dos corpos dóceis, mas dos corpos enquanto potência de criação(RODRIGUES, 2014).

O estudante que insere sua prática cultural como “o passinho” em uma roda de ciranda é revolver paradigmas e como proposição de uma experiência é estar passível de riscos (DELALANDE, 2019). É uma ação que provoca fissuras, brechas na escola, com forte potencial de transformação. Atentar à voz, reconhecer o trabalho pedagógico que ali pode ser feito e propor novos caminhos o que por si só é desafiador, é trabalhar com o devir.

Pelo canto coletivo vivencia-se, em concretude, o trabalho de um grupo, das partes em relação com o todo, um exercício de convivência, onde o professor pode reforçar vínculos humanos e propiciar vínculos entre os estudantes e os conteúdos envolvendo a voz.

Ressignificar e transformar o corpo e a voz dentro da escola pode promover um caminho de auto-conhecimento, no qual tanto o jovem quanto os professores passem a reconhecer suas características e habilidades vocais, a

exercerem uma escuta ativa dentro de sala de aula, terem maior autoestima e a arte de educar passe a ser uma ação mais humanizada e humanizadora. Como argumenta Strazzacappa (2001, p. 77), “os professores, ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passe nos corpos de seus alunos”.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotando a pesquisa-ação como caminho metodológico, foi possível refletir sobre algumas práticas pedagógicas envolvendo corpos e vozes na escola. O intuito foi refletir acerca dos desafios que obstam uma nova experiência ou ressignificação do corpo e da voz na instituição escolar e identificar resistências e transgressões às lógicas disciplinares e instrumentalizadas do corpo e da voz. Essa pesquisa não teve a pretensão de apontar soluções para a totalidade das questões relacionadas ao corpo, voz e a escola, mas propor novas veredas que podem ser percorridas por educandos e educadores.

Observou-se que muitos desafios permanecem para com as experiências de corpo e voz na escola, tais como os engessamentos no fazer pedagógico, o silenciamento dos sujeitos como evidência de autoridade escolar e questões na estrutura física das instituições (muros, grades, pátios pequenos). Entretanto, neste estudo, também foram observadas resistências importantes de docentes e estudantes no intuito de alterar o espaço e o uso do corpo e voz na escola. Em um exercício de construção e de análise das aulas de um projeto de educação em direitos humanos, foi possível elencar atividades que demonstraram o propósito de resistência e transgressão à lógica disciplinar.

Como possíveis potenciais de transformação das concepções sobre corpo e voz, o trabalho sugere que o corpo docente traga para as rotinas cotidianas e pedagógicas da escola vivências com a voz, como o canto coletivo, práticas de escuta, a contação de história e valorização da voz do outro, levando em conta os pertinentes relatos e as experiências exploradas

nesta pesquisa-ação a respeito da importância do cuidado e trabalho com a voz. Seriam estas algumas das transgressões e resistências possíveis na escola.

Entre os resultados observados nesta pesquisa acerca das ações com potência de transformação estão:

- o despertar para o conhecimento do próprio corpo e voz e reconhecimento e valorização das habilidades de canto;
- a reflexão sobre o lugar e a qualidade da escuta na sala de aula e o exercício de uma escuta mais atenta;
- o interesse e valorização da história de vida do outro e capacidade de fazer conexões com sua própria vida;
- o fortalecimento dos vínculos de amizade e união na sala de aula;
- estabelecimento de acordos pela escuta entre educador e educando e evitação de gritos ou silenciamentos coagidos.

Em suma, vivenciar, exercitar e valorizar a voz humana por meio da arte é uma incumbência primordial da escola e de seus agentes. Construir novos caminhos para o exercício de todo o potencial transformador da voz e da arte em sala de aula, quebrantar os muros que afastam os educandos da descoberta de seus corpos e vozes e enfraquecer os engessamentos do fazer pedagógico. Que esses possam ser intentos da educação para todos os corpos e vozes, propósitos estes, perscrutados em amor e liberdade.

9.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **Emoção Na Sala de Aula** (a). Papyrus Editora, 1999.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores**. Revista da ABEM, v. 9, n. 6, 2014.

BEZERRA, Fabrício Leomar Lima; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem**. In: Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos. 2013. p. 61-75.

DE CASTRO, Isabel. **Quando cantar vem do coração: uma abordagem metodológica**. Eduser-Revista de Educação, v. 4, n. 1, 2016.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DIAS, Maria do Rosário; OLIVEIRA, Ângela Maria Rodrigues; BASTOS, Ana Catarina Monteiro Medina. **Da garganta vem a voz: Um projecto de educação para a saúde**. Revista DIC–Distúrbios da Comunicação, v. 27, p. 168-177, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa.v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

JUNIOR, Carlos Herold. **Corpo e movimento na educação escolar: perspectiva histórica de um impasse**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 19, p. 55-69, 2015.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Escola (s) em movimento**. Movimento, v. 11, n. 1, p. 121-139, 2005.

DE BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. Editora Peirópolis, 2001.

DE SOUZA, Tarita. O canto coral e as práticas criativas musicais: uma abordagem sobre educação musical no ensino médio no âmbito da pedagogia Waldorf. Revista Jataí. Faculdade Rudolf Steiner, 2019

LOPES, Fabio Alves; MARTELLI, Andréa Cristina; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia. **O corpo, a escola e a disciplina: a pertinência e a atualidade de Michael Foucault**. Revistas Travessias, v. 8, n. 2, p. 4-14, 2014.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar.** Revista da ABEM, v. 12, n. 10, 2014.

LORENZONI, Cândice Moura et al. **A relação corpo-voz na docência: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade.** Revista Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2000.

MORAES, Jackelyne. **O valor do silêncio na atitude educativa do homem: uma ontologia do silêncio na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucuada. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo.** Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucuada. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

PENTEADO, Regina Zanella et al. **Vivência de voz com crianças: análise do processo educativo em saúde vocal.** Distúrbios da Comunicação, v. 19, n. 2, 2007.

PROBST, Melissa; GARCIA, Joe. **Sobre infância e (in) disciplina escolar: alguns apontamentos.** Revista Contemporânea de Educação, v. 9, n. 18, p. 232-245, 2014.

RODRIGUES, Aline. **Movimentos escolarizados e não escolarizados: do corpo aluno e suas estratégias de resistência.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, nº 18, julho/dezembro de 2014.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas**

educativas de professores unidocentes. Revista da ABEM, v. 13, n. 12, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia et al. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cadernos Cedes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SUNDBERG, Johan. **Ciência da Voz: Fatos sobre a voz na dala e no canto.** Ed.1 São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade.** Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

VARELA, F. **Vinte anos depois prefácio.** In: MATURANA, H.; VARELA, F. De máquinas e seres vivos. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZOBOLI, Fabio; DE ALMEIDA, Felipe Quintão; BORDAS, Miguel Angel García. **Corpo e educação: algumas questões epistemológicas.** Revista Contemporânea de Educação, v. 9, n. 18, p. 218-231, 2014.