

Andréa Bona Ughini

DANÇA DE RUA COMO PROCESSO EDUCATIVO
ESTÉTICO COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO
DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora à Prof^ª. Dra. Graciela Ormezzano.

Passo Fundo

2009

Ao meu esposo Vinícius, por seu amor, incentivo e compreensão.

A minha filha Nicole, por seu amor e energia, combustível para meu viver.

A toda minha família, pelo auxílio e incentivo, em especial meus pais e irmãos.

A todos os meus mestres, por me fornecerem a bússola para que eu encontrasse o caminho que possibilitou o alcance de meu objetivo. Em especial à minha querida orientadora Dra. Graciela Ormezzano, por seu saber, sua energia, leveza, sensibilidade, paciência, por tornar minha busca iluminada.

A todos meus colegas, por sua amizade e troca.

A meus avós maternos e paternos, que com suas diferenças e ensinamentos tornaram minha vida repleta de emoções. Gostaria de tê-los novamente. Saudades...

Aos adolescentes que participaram do estudo, por sua compreensão e ensinamento.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, meu agradecimento.

Que possamos fazer do saber sensível
o fundamento de nossa vida.

João Francisco Duarte Jr.

RESUMO

Este texto descreve o estudo realizado com o objetivo de investigar o significado da dança de rua e que processos educativos acontecem com adolescentes que utilizam esta expressiva linguagem e se encontram em situação de vulnerabilidade social. Situa-se na linha de pesquisa processo educativos e linguagem e trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso etnográfico de cunho fenomenológico. Do grupo participaram quinze adolescentes do sexo masculino com idade entre quatorze e dezesseis anos, participantes de um projeto de extensão da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade de Passo Fundo. Os dados relatados são resultantes das observações, realizadas durante a oficina, registradas em um diário de campo e, posteriormente, compreendidas com base no método fenomenológico proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992). Após a aplicação do método fenomenológico aos dados coletados, três essências emergiram: sociabilidade e ressignificação de grupo; dança de rua e estratégia gestual; corporeidade e educação estética. O significado da dança de rua para os adolescentes relaciona-se ao seu entendimento como elemento essencial para manifestação de sua cultura e afirmação de sua identidade; sua vivência lhes possibilita ressignificarem sua forma de ser e estar no e com o mundo. Constitui-se num processo educativo estético que propiciou o vislumbrar da construção de uma vida digna para si, ao mesmo tempo em que operam o autorresgate perante as situações de risco.

Palavras-chave: Dança de rua. Adolescentes. Processos educativos. Educação estética.

ABSTRACT

This text describes the study done with the objective to investigate the meaning of street dance and what educational processes happen to teenagers who use this expressive language and find themselves in a social vulnerability situation; educational process and language are included in this kind of research. It is about qualitative research, described as a study of ethonographical case, phenomenological type. In the group there were fifteen male teenagers whose age group ranges from fourteen to sixteen years old. They are participants of an extension course project of Physical Education and Physiotherapy at Passo Fundo University. The reported data are results of observation carried out during the workshop. The observation was registered in a field diary and then, understood based on the phenomenological method proposed by Giorgi (1985) and Comiotto (1992). After the application of phenomenological method to collect data, three essential aspects have come up: Sociability and resignification of group; street dance and gestural strategy; corporeity and esthetic education. The meaning of street dance for teenagers is related to its understanding as an essential element for the manifestation of its culture and assertion of their identities; their experiences enable them to resignify their lives as a whole in the world. It is an educational and esthetic process which made it possible the shimmer of construction of a worthy life for person, at the same time, they become more prepared to handle with risky situations.

Key words: Street dance. Teenagers. Educational Process. Esthetic Educationa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Treinando o salto mortal	63
Figura 2 - Execução do movimento rodante.....	67
Figura 3 - Moinho: movimento de dança de rua realizado no solo	70
Figura 4 - Improvisando e realizando movimentos da dança de rua	74
Figura 5 - O espaço e o grupo.....	75
Figura 6 - Freeze movimento da dança de rua.....	77
Figura 7 - Experienciando a cama elástica	78
Figura 8 - Movimentos acrobáticos no solo	82
Figura 9 - Treinando os movimentos da coreografia.....	83
Figura 10 - Microtribos de uma tribo	85
Figura 11 - movimentos acrobáticos da dança de rua.....	90
Figura 12 - Movimento das duplas: o <i>break</i> de chão.....	92
Figura 13 - Momentos da vivência	93
Figura 14 - Mortal estendido na cama elástica	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ADOLESCÊNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL	22
1.1 Adolescência como fase da vida e período de construção da identidade.....	22
1.2 Características da adolescência.....	25
1.3 Vulnerabilidade da adolescência.....	31
1.4 Vulnerabilidade social.....	32
1.5 Violência e lei: o adolescente e a socialização por meio da cultura da violência ..	36
1.6 Estatuto da Criança e do Adolescente	39
1.7 Corporeidade e educação estética	44
1.8 Corpo como existência humana.....	46
1.9 Educação estética: transformando a forma de pensar a educação	47
2 DANÇA DE RUA E PROCESSOS EDUCATIVOS	53
2.1 Dança de rua: uma pouco da história.....	53
2.2 Dança de rua: processo educativo e forma de linguagem.....	55
2.3 Descrição dos encontros	59
2.4 Primeiro encontro: 02 horas/aula.....	60
2.4.1 Segundo encontro 02 horas/aula.....	65
2.4.2 Terceiro encontro.....	69
2.4.3 Quarto encontro	72
2.4.4 Quinto encontro	75
2.4.5 Sexto encontro	77
2.4.6 Sétimo encontro.....	80
2.4.7 Oitavo encontro	83
2.4.8 Nono encontro	84
2.4.9 Décimo primeiro encontro.....	89
2.5 Décimo segundo encontro	91
2.5.1 Décimo terceiro encontro	92
2.5.2 Décimo quarto encontro	95
3 ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS E SEUS SIGNIFICADOS	98
3.1 Sociabilidade e ressignificação de grupo	99
3.1.1 Microtribos de uma tribo	99

3.1.2 Tribos e estigmas	99
3.1.3 Divergências na tribo	99
3.2 Dança de rua e estratégia gestual	99
3.2.1 O gesto como linguagem	99
3.2.2 Coreografia: processo educativo estético	99
3.3 Corporeidade e educação estética	99
3.3.1 Expressão e vivência do movimento	99
3.3.2 Ocupação do tempo livre: a dança como projeto de vida.....	99
3.3.3 Sociabilidade e construção do significado de grupo.....	99
3.3.4 Microtribos de uma tribo	101
3.3.5 Tribos e estigma.....	103
3.3.6 Divergências na tribo.....	105
3.4 Dança de rua e estratégia gestual	107
3.4.1 O gesto como linguagem	109
3.4.2 Coreografia: processo educativo estético	112
3.5 Corporeidade e educação estética.....	113
3.5.1 Expressão e vivência do movimento	115
3.5.2 Ocupação do tempo livre: a dança como projeto de vida.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE	130

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a problemática da relação entre educação estética, dança e processos educativos tornou-se uma necessidade quando percebi que acontecimentos bem anteriores à minha entrada no curso de mestrado tinham marcado profundamente minha forma de sentir, pensar e agir como ser humano.

Desde muito cedo, ainda na infância, tinha o costume de me sentar em frente à casa de minha avó e, juntamente com ela, ficar ali conversando e observando as pessoas que passavam. Era um costume sempre que eu estava na casa dela. Como ela residia numa avenida muito movimentada, percebíamos uma diversidade de situações e de diferenças entre as pessoas que por ali transitavam, marcadas por sua forma de andar, de falar, de se vestir, da etnia à qual pertenciam, da sua situação econômica, que se refletia num conjunto de características. Hoje, analisando nosso costume, posso dizer que serviu de base para meu gosto por processos de pesquisa, investigação, embora seja evidente que eu não entendia isso na época.

Quero dizer que, possivelmente, resida nessa rotina estabelecida entre eu e minha avó meu interesse em observar as pessoas em seus contextos de vida e tentar descobrir o que se passa em seu interior, por que agem de determinada forma. Fato curioso é meu interesse em investigar uma temática que gira em torno da violência, da infração, da drogadição, da falta de oportunidade, do desrespeito..., já que na infância sempre fui muito medrosa, a ponto de, ao enxergar um “mendigo”, correr para dentro de casa, trancar a porta e permanecer ali até considerar que o “perigo” não existia mais. Nessas situações, todas as alterações corporais possíveis no que se trata de medo, de pavor, manifestavam-se em meu corpo, o que me fez sentir e vivenciar sensações indescritíveis.

Dessa forma, tentando buscar resposta para meus anseios e meu interesse profundo pela temática em questão, realmente compreendi que muitas vezes um único gesto pode ensinar mais do que qualquer curso de formação ou do que muitos livros, pois foi em minhas memórias de vida que encontrei a resposta para um interesse aparentemente sem justificativa e que agora compreendo. Assim, posso dizer e justificar que meu interesse pela temática é profundo e tem sua raiz numa das maiores lições que vivenciei em minha adolescência.

Tudo começou assim. Era um domingo de verão, por volta das quinze horas. Eu estava chegando à casa de meus avós, quando, ao virar a esquina, avistei meu avô em frente à casa, sentado em uma cadeira posicionada ao lado da porta. Naquele momento, vi um

homem que não conhecia passar rapidamente ao lado de meu avô e entrar gritando na casa. Então, corri e perguntei ao meu avô o que estava acontecendo, e ele disse que o homem teria visto um rapaz estranho entrar na casa.

Resolvi entrar também e encontrei o zelador do prédio que se localizava ao lado da casa de meus avós, o homem que entrara gritando, procurando alguém. Ele dizia haver alguém ali, pois estava na praça em frente à casa e avistara dois meninos aproximando-se e conversando com meu avô; após, um dos meninos seguira seu caminho e o outro, sem meu avô perceber, invadira a casa. Para encurtar a narração, encontrou o menino embaixo da cama de meus avós, o qual tinha uns dezessete anos mais ou menos.

Saindo dali, com os braços para cima, ele disse “não roubei nada”. Depois tentou sair correndo, mas foi impedido pelo zelador, que o segurou. Tudo aconteceu muito rápido. Ligamos para a polícia, que rapidamente chegou ao local. Percebemos que o garoto já havia revirado o quarto e se apossado de um relógio e dinheiro. Aterrorizada com a situação, não notei que minha avó, durante todo o episódio, mantivera a calma e não deixara o zelador bater no menino. Chegando a polícia, ele foi algemado e colocado na viatura. Assim, esclarecida a situação, e com o menino na viatura, a polícia pediu para conversar com minha avó, que não se encontrava mais em frente a casa. Nesse momento, ela apareceu e dirigiu-se à viatura policial portando um pacote, que entregou ao menino dizendo:

- Meu filho, o que tu fez é errado. Quando você quiser alguma coisa ou estiver com fome, me pede, mas não faz o que tu fez. É errado. Agora leva estes bolinhos, come e pensa em não fazer mais isso. A vó vai te perdoar, mas não faz mais isso. Vai com Deus, meu filho.

Sinceramente, não acreditei no que estava presenciando. Eu, os policiais, meu avô, o zelador e, principalmente, o garoto ficamos sem reação. A viatura policial saiu e minha vó entrou em casa. Meu avô, eu e o zelador, passados alguns minutos, comentamos o que havia acontecido, e o comentário final de meu avô em relação à atitude de minha avó foi: “É uma boba mesmo”. Por sua vez, o zelador disse: “Coitadinha da vó, ainda foi dar uns bolinhos para ladrão achando que ele vai aprender a não roubar mais”. Quanto a mim, não tive opinião. Realmente fiquei em estado de choque, pois consegui perceber o quanto ela fora grandiosa em sua ação.

Durante todo o tempo em que se transcorrer o fato, mesmo não verbalizando, eu estava com um ódio imenso do menino e em nenhum momento me coloquei em seu lugar. Eu o odiei até o instante em que minha avó, por meio de seu gesto, me ensinou “o colocar-se no lugar do outro” para compreender suas ações, sua forma de pensar e de agir. Jamais

esquecerei esse emaranhado coreográfico que constituiu parte da minha formação, tornando-me mais solidária, mais humana e mais comprometida com a busca por oportunidade de desenvolvimento igualitária para os sujeitos.

A partir dessa experiência posso dizer que penso ser a educação o meio pelo qual as possibilidades de transformação dos sujeitos e de sua realidade podem ser potencializadas. Contudo, os processos potencializadores desse desenvolvimento somente serão efetivos se se desvincularem da formalidade e contemplarem a perspectiva da sensibilização e do desenvolvimento de valores essenciais à vida em sociedade.

Assim, diante do contexto atual, percebo cada vez mais que a idéia de educação, de educar, está diretamente ligada à de desenvolver condições para que os sujeitos se tornem cada vez mais humanos, solidários, e sejam capazes de, diante das situações que enfrentam em seu viver, apresentar condutas apropriadas à vida em sociedade.

O desenvolvimento científico e tecnológico percebido e vivenciado na dinâmica da história da humanidade trouxe consigo novas lutas, novos conflitos e novas posturas às diferentes esferas da vida do ser humano. Contudo, ao mesmo tempo em que esse avanço propiciou benefícios diversos à humanidade, como o desenvolvimento da medicina, a propagação do conhecimento por meio de tecnologias de rede, o respeito à diversidade, também trouxe a propagação de “moléstias” sociais, como a falta de emprego, o individualismo, a devastação da natureza, o consumismo, entre outros.

Considero ser a educação o meio pelo qual a humanidade pode reorganizar seu próprio desenvolvimento e criar mecanismos para regular as consequências desse processo. É imprescindível que o ser humano desenvolva capacidades pelas quais possa ter condições de conduzir sua vida em sociedade, enfrentando os desafios impostos pelo mundo social, questionando e entendendo os valores disseminados, para não ser envolvido alienadamente.

Percebo que os processos educativos não se desenvolvem somente em instituições específicas, como escolas, universidades, cursos técnico profissionalizantes, mas em outras esferas também. Os espaços institucionais são o reflexo de tudo que acontece fora de suas paredes. Tanto as instituições formais quanto o meio informal definem as condutas, os valores que são vivenciados no meio social e que influenciam o processo de desenvolvimento dos sujeitos desde seu nascimento até sua morte.

Nesse sentido, sei que a vida dos seres humanos é definida por fases, entre as quais está a adolescência, período de inúmeras alterações físicas, psíquicas e emocionais, que modificam a forma do sujeito de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Durante este período, em especial, o adolescente necessita de apoio, de referenciais para

construir e definir sua conduta e forma de ser. Se esses referenciais não forem influenciadores positivos em relação àquilo que é determinado pela sociedade como conduta moral aceitável, seu potencial de desenvolvimento poderá ser canalizado para uma direção inaceitável pelas regras sociais de convívio harmonioso.

Refletindo sobre essas condições, é possível perceber que adolescentes que não tiveram oportunidades, ou não souberam conduzir as oportunidades que tiveram em suas vidas para se inserir de forma positiva na sociedade da qual fazem parte, muitas vezes acabam se desviando e realizando atos inaceitáveis, que resultam em penalidades.

Nesse contexto, parece ser preciso indagar: O que conduz os adolescentes a se encontrarem numa situação “desprivilegiada”? Seu comportamento, numa situação “desprivilegiada” não seria um pedido de ajuda? E ainda: Como alguém pode dar amor se não recebe amor? Como ser solidário se nunca se recebeu a solidariedade? Como ser sensível, se não se foi ensinado a sê-lo, se a sensibilidade não foi desenvolvida como parte de nossa vida? Enfim, como é possível alguém dar aquilo que não tem?

A educação pode ser o meio facilitador para que adolescentes em situação de vulnerabilidade social repensem seus atos, sua forma de ser, seus princípios, e desenvolvam novas posturas diante das questões que envolvem seu cotidiano. A educação pode ser dividida em três formas, com base no ambiente em que se desenvolve e nos objetivos centrais que apresenta, estabelecendo-se da seguinte maneira: educação formal, educação não formal e educação informal.

A educação formal caracteriza-se como aquela oferecida em instituições públicas ou privadas, normalmente constituída por uma progressão que corresponde a diferentes etapas do processo educativo, assegurando sua unidade e facilitando sua continuidade. A educação não formal é caracterizada por ser um tipo de educação ministrada sem se deter no ensino gradual, seqüencial, não levando a graus, nem títulos, realizando-se fora do ensino formal e de maneira complementar. Por sua vez, a educação informal define-se como um processo de aprendizagem contínuo e incidental realizado fora do sistema formal e não formal de ensino. É o tipo de educação que cada indivíduo recebe durante sua vida ao adotar atitudes, aceitar valores e adquirir conhecimentos com aquilo que o cerca, que faz parte de seu contexto de vida.(BRASIL, 2009)

Compreendo a educação como um processo contínuo desenvolvido não somente em instituições, mas também na rede que caracteriza uma sociedade. Os processos educativos desenvolvidos em ambientes específicos, de forma geral, compreendem o ensino com fins de ações planejadas, direcionadas, apresentando métodos e conteúdos específicos a serem

desenvolvidos. Fora do ambiente escolar, os processos educativos também se efetivam no meio social no qual os sujeitos estão inseridos, desenvolvendo-se por meio das relações de troca entre os sujeitos, influenciados pelos valores construídos na vivência das complexas relações que se realizam no meio social.

Nessa linha, posso dizer que os valores norteadores da prática educativa formal são determinados pelos valores desenvolvidos na sociedade em que essas instituições estão inseridas. As práticas educativas, como os valores sociais, transformam-se de tempos em tempos. Contudo, é notória a dificuldade da maioria das instituições educativas formais de “romper com as algemas” em que o ensino tradicional e tecnicista as prendeu, situação verificada na forma de organização da escola e na maneira do currículo se efetivar. O educador, apesar de novos discursos, continua a repassar conteúdos desarticulados das novas necessidades que se impõem constantemente numa sociedade onde as verdades absolutas foram extintas e os saberes são relativos.

Considerando o pensar de Morin (2001) em relação aos saberes necessários à educação do futuro, é possível afirmar a urgência da mudança nos processos educativos. Nesse sentido, a educação do futuro deve contemplar, primeiramente, como um saber, o conhecimento do conhecimento, o que permitirá ao homem enfrentar os riscos permanentes de erro e ilusão; a educação deve possibilitar ao sujeito que aprende desenvolver a aptidão natural do espírito humano para estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo num mundo complexo. Ensinar a condição humana é objeto essencial a qualquer processo de ensino, conduzindo a que cada sujeito possa tomar conhecimento e ter consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos; ensinar a identidade terrena e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram; mostrar que todos os seres humanos se confrontam com os mesmos problemas de vida e de morte e partilham um destino comum; ainda, ensinar a enfrentar as incertezas, a abandonar as concepções deterministas da história humana, que acreditava poder prever o futuro da humanidade; estudar grandes acontecimentos e desastres do nosso século, o caráter desconhecido da aventura humana, o que deve incitar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. Ensinar a comunicação humana por meio da compreensão. A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. É preciso buscar a ética humana para formar nas mentes a

consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, pessoa, parte da sociedade, parte da espécie e que cada um carrega essa tripla realidade. (MORIN, 2001, p. 13-17).

Dessa maneira, penso que a sociedade está repensando seus valores, motivada pelas consequências que a ideologia do capitalismo e dos avanços tecnológicos produziu. O individualismo exacerbado, a violência, a miséria, o desemprego, o sentimento de angústia e pavor, as notícias cada vez mais catastróficas são rotina na vida dos sujeitos. Como alternativa para tentar reverter esse processo, a sociedade repensa formas mais eficazes de solucionar ou amenizar alguns de seus problemas. Assim, de uma maneira ou outra, as pessoas buscam ser mais solidárias, compartilhar com o próximo, discutir possibilidades para diminuir a destruição da natureza, a fome, o desemprego, os problemas de saúde pública, entre tantos outros.

A educação pode ser o caminho para amenizar ou solucionar muitos problemas da sociedade moderna. Basta que o homem queira sair da situação de comodismo e de passividade em que se encontra e lance um novo olhar para o fenômeno educativo, acreditando em uma educação para o sensível. Nesse sentido, Papadopoulos disserta sobre a politização da educação:

No mundo inteiro, a educação necessita um interesse crescente”. Conforme os interlocutores, ela é considerada, sucessivamente, como a chave da prosperidade econômica futura, como o instrumento privilegiado da luta contra o desemprego, como o motor do progresso científico e tecnológico, como a condição "sine qua non" da vitalidade cultural das sociedades cada vez mais orientadas para o lazer, como ponta-de-lança do progresso social e da igualdade, como garantia de preservação dos valores democráticos ou como passaporte para o êxito individual. (2005, p. 20).

Nota-se que o autor citado descreve de forma clara a situação da educação e as possibilidades que ela pode oferecer à sociedade para transformar, ou, talvez, resgatar sua função maior, a de tornar os seres humanos cada vez mais humanos e livres nas suas ações e decisões referentes a sua vida individual e social, possibilitando a ascensão de cada um e do grupo de forma democrática e justa.

Diante das inúmeras dificuldades e possibilidades do mundo atual, é difícil para os sujeitos decidirem sobre ações acertadas em seu viver. Essa dificuldade se acentua nas pessoas que vivenciam diariamente a falta de emprego, de moradia, de alimento, ou seja, que enfrentam a desigualdade de condições e oportunidades para se desenvolverem como seres humanos. Diante desse cenário, parece impossível não recorrer ao pensar de Anísio Teixeira

no que se refere à educação. Para este educador, a educação é um processo, não um produto, podendo ser desenvolvida de forma progressiva no sentido de fornecer ao sujeitos a possibilidade de uma vida digna. E escreve:

Não precisamos repetir que o problema dos programas escolares, envolvendo o problema da própria marcha do processo educativo, está inteiramente preso ao conceito de educação e a teoria geral de educação [...] Com efeito, a escola, o programa são apenas partes de um todo: o processo educativo por que passa o homem desde que ingressa na vida. Nesse processo, a característica essencial é que as experiências passadas afetam o presente, transformam-se e, por meio dessa transformação, reagem sobre o próprio futuro. Processo, assim, contínuo e progressivo em que o homem e o seu meio mutuamente se influenciam, modificando a própria vida. Tanto melhor, tanto mais perfeito é, quanto mais concorre para a transformação e ampliação da vida. (2000, p. 63-64).

Refletindo sobre o que afirma Teixeira e estabelecendo relações com o foco deste estudo, questiono: Como os adolescentes privados de uma escola pública de boa qualidade, parte de todo um processo educativo pelo qual passa o homem desde seu nascimento, podem ter boas oportunidades de desenvolvimento?

E mais, se a escola é apenas uma das esferas do processo educativo que se desenvolve durante a vida dos sujeitos, estaria garantido ao menos parte de seu processo educativo, aquele que é de responsabilidade da família? A educação familiar comportaria e supriria a carência do ensino formal de qualidade? E ainda, a característica essencial apresentada por Teixeira em sua citação evidencia o fato de as experiências passadas afetarem o presente, transformarem-se e, com essa transformação, possibilitarem a reação para o futuro. Assim, é possível perguntar: Se aos adolescentes brasileiros não é ofertada uma escola de qualidade em seu presente, como poderá ser sua reação quanto ao próprio futuro?

Enfim, inúmeros são os questionamentos possíveis considerando a obra de Teixeira e que de alguma forma conduzem a novas reflexões em relação à temática e suas implicações. Para continuar estabelecendo possíveis relações entre esse pensar e a temática deste estudo, é preciso resgatar o problema que o homem atual enfrenta, tratado anteriormente, e suas carências básicas, como trabalho, moradia, saúde alimentação, pois parece se acentuar ainda mais quando os indivíduos vindos de uma educação de base, tanto formal quanto informal, de pouca qualidade em todos os sentidos, chegam a um período de grandes mudanças em suas vidas, como é a fase da adolescência, sem orientação nem oportunidades de desenvolvimento.

A educação tem papel fundamental na tentativa de auxílio a adolescentes em situação de vulnerabilidade social a repensarem seus valores, suas ações e posturas relativas aos acontecimentos que envolvem seu viver. Dessa maneira, parece ser necessária a mudança do enfoque da educação, passando-se de uma educação preparatória para a vida no mundo a uma educação sensível a vida no mundo. Nesse sentido, acredita-se em uma educação que tenha como fundamento a estética, o saber sensível.

Embora esse estudo não tenha sido realizado no âmbito da educação formal, considero essencial reportar-me em alguns momentos ao seu contexto, considerando o fato de acreditar que, independentemente do ambiente onde os processos educativos dos sujeitos são, integram-se e complementam-se.

Como profissional de educação física, educadora, é preciso contribuir para a formação de pessoas mais sensíveis, humanas e comprometidas com seu desenvolvimento e com o desenvolvimento das questões que envolvem o planeta e a vida em sociedade. Assim, julgo de fundamental importância o estudo da temática, já que acredito que é no estudo e na vivência que estão os suportes que possibilitarão aperfeiçoar minha qualificação para trabalhar com a população em questão e seus contextos de vida. A escolha da temática dança de rua como processo educativo de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, torna-se relevante diante de um contexto social marcado pela violência, pela falta de amor, de solidariedade, de compreensão, de carinho e de respeito entre os seres humanos.

Nessa perspectiva, sei que os fatores que conduzem adolescentes a se encontrarem em situação de vulnerabilidade social perpassam as esferas da família, da educação, da falta de oportunidade, da carência de referenciais, do desenvolvimento de valores, entre tantos outros. A violência a que os adolescentes em situação de vulnerabilidade social estão submetidos está presente nas ruas, chega às escolas, às praças, à porta das residências, a diferentes espaços de convívio. Essa situação gera medo, pavor, sentimento de impotência, insegurança tanto para os próprios adolescentes quanto para a sociedade em geral. É inegável a responsabilidade da própria sociedade na instauração desse “caos moderno”. Assim, como educadora e membro dessa sociedade, penso que não é somente constatando e refletindo em relação a este cenário social que poderei contribuir com a transformação do mesmo. É preciso agir.

Dessa maneira, torna-se necessário, ao elaborar o problema de investigação, questionar: Qual é o significado da dança de rua e que processos educativos acontecem com adolescentes que utilizam esta expressiva linguagem e se encontram em situação de vulnerabilidade social? Portanto, investigar o significado da dança de rua e que processos

educativos acontecem com adolescentes que utilizam esta expressiva linguagem e se encontram em situação de vulnerabilidade social constitui-se no objetivo principal deste estudo.

Para atingi-lo foi necessário estabelecer objetivos específicos que pudessem servir de auxílio no caminho percorrido, como: compreender a cultura que se estabelece no cotidiano de um grupo de adolescentes em situação de vulnerabilidade social; verificar de que maneira a dança de rua pode auxiliar na construção da corporeidade dos adolescentes que participaram da pesquisa; criar condições para o desenvolvimento de uma postura crítica perante o contexto social do qual participam, das atitudes que assumem em diferentes situações cotidianas, e possibilidades de resiliência ao incentivar a construção da autoimagem positiva. Foram esses os elementos que conduziram nosso encontro ao significado da temática proposta.

Este estudo foi desenvolvido durante a oficina de Dança de Rua ministrada pela pesquisadora num projeto já existente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo (RS), intitulado “Ginástica Artística e Dança,” e que tem como público-alvo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. As atividades foram desenvolvidas em 14 encontros, com duração de duas horas aula cada, totalizando 28 horas/ aula. Todos os encontros aconteceram nas dependências da faculdade, mais especificamente no ginásio de ginástica e dança. Os sujeitos da pesquisa foram adolescentes do sexo masculino com idade entre 14 e 16 anos, que obtiveram consentimento de seus responsáveis para participar do estudo. Como o estudo focalizou adolescentes em situação de vulnerabilidade social no grupo participante, alguns estavam na condição de liberdade assistida¹, já que a característica do projeto onde foi desenvolvida a oficina é também de atender, conforme a necessidade, adolescentes que cumprem medidas sócio educativas². Pelas características do grupo, o número de participantes era flutuante, chegando ao máximo de 15 e a um mínimo de 6 sujeitos. A não permanência, a falta de organização, o abandono, que fazem parte do seu cotidiano, refletiram-se na assiduidade e na

¹ Liberdade assistida é medida sócio educativa que o adolescente envolvido em infrações depois de “julgado” por um juizado especial é encaminhado a cumprir. A finalidade está em propiciar a este adolescente a oportunidade de repensar seus atos e inserir-se novamente no meio social com uma nova perspectiva para seu viver.

² Medidas socioeducativas ações desenvolvidas para adolescentes em conflito com a lei que possuem o objetivo de ressocializá-lo, fazendo com que responda por seus atos e, ao mesmo tempo, se conscientize da importância de alterar suas ações e forma de viver. O adolescente infrator é julgado pelo Juizado da Infância e Juventude que o encaminha para cumprir as mediadas em programas de socioeducação desenvolvidos pelo município, por entidades privadas ou por organizações não governamentais (ONGs).

ausência às aulas. Dentre todos, 6 adolescentes participaram de mais de 75 % dos encontros, motivo pelo qual passo a descrevê-los em particular.

Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa identifiquei-os pelo nome dos movimentos da dança de rua que mais praticaram durante os encontros.

“*Break*” é um menino de 16 anos de idade que frequentava a oitava série do ensino fundamental, residente no bairro José Alexandre Záchia. Quanto às características de personalidade, apresentou-se como um menino quieto e pacato, embora estivesse sempre observando tudo o que acontecia ao seu redor. É criado somente pela mãe, pois o pai abandonou a família; possui uma irmã de nove anos e um irmão, que, como ele, participou dos encontros. Durante as atividades apresentava uma excelente performance, principalmente nos movimentos acrobáticos; participava dos grupos, contudo falava pouco; estava sempre sorrindo para os colegas. Na época, buscava emprego, no que a mãe o auxiliava.

“*Break de Chão*” é irmão de *Break*, com 14 anos de idade; reside no bairro José Alexandre Záchia e estava frequentando a sexta série do ensino fundamental na escola do bairro onde reside. Aparentava gostar muito da dança. Como o irmão, sempre estava sorrindo e fazendo “piadinhas” com os colegas de seu grupo. É amigo, sempre manteve o diálogo no grupo, sendo dedicado. Aparentemente, sentia grande ansiedade por não ter mais atividades em seu cotidiano. Gostava de chamar a atenção para si. Não apresentava facilidade nos movimentos acrobáticos como o irmão, contudo revelava grande facilidade nos movimentos de solo.

“*Giro de Cabeça*” é divertido, risonho e tem uma forma de movimentar o corpo inigualável. Não consegue falar sem movimentar amplamente os membros superiores e balançar todo o corpo. Reside também no bairro José Alexandre Záchia e frequentava, na época, o sétimo ano do ensino fundamental. Possui 14 anos, mas não aparenta a idade por ser de pequena estatura e magro. Quanto aos movimentos da dança, não apresentava dificuldade tanto nos movimentos acrobáticos quanto nos movimentos mais “dançados”.

“*Mortal*” é um menino de 14 anos de idade, muito educado, disciplinado e determinado; reside no bairro São José e frequentava, na época, a oitava série do ensino fundamental. Apesar de em alguns encontros vir acompanhado de seu amigo de bairro, durante as aulas quase sempre se mantinha afastado dos demais, parecendo voltar-se sempre para si mesmo. Mostrava grande dificuldade nos movimentos acrobáticos e dançados, no entanto era muito criativo demonstrando grande vontade de aprender. Sempre estava

tentando realizar os movimentos. Embora não se integrasse efetivamente com os demais colegas, conversava e realizava os trabalhos em grupo quando organizados.

“Mortal com Meio Giro” é um menino de 15 anos de idade residente no bairro São Luiz Gonzaga, que freqüentava a sétima série do ensino fundamental na época da pesquisa. Criado pela mãe, possui um irmão mais velho. Observador e atento, revelava enorme facilidade nos movimentos acrobáticos, porém nos movimentos “dançados” demonstrava vergonha. Sempre de boné na cabeça, não o tirava nem para fazer os saltos, olhando sempre por baixo da aba, como se estivesse escondendo o rosto. Durante os encontros sempre foi educado e participativo; falava pouco, mas quando se manifestava mostrava que havia articulado seu pensamento.

“Freeze” é um menino habilidoso, aparentemente pacato, educado, organizado e explosivo, de 14 anos de idade, residente do bairro José Alexandre Zácchia; cursava a sétima série do ensino fundamental e apresentava grande facilidade na realização da dança e dos movimentos acrobáticos. Mostrou-se independente do grupo, embora participasse ativamente do mesmo. Preocupado com a aparência, geralmente usava gel no cabelo ou boné, sempre limpo e cheiroso. Seus pais são casados e possui uma irmã mais nova.

O estudo aqui apresentado possui abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso etnográfico, de cunho fenomenológico. (ANDRÈ, 1995). O desenvolvimento da proposta de pesquisa iniciou com a pesquisadora estabelecendo contato inicial com o responsável pelo projeto de extensão Ginástica Artística e Dança e com os sujeitos de pesquisa, com a finalidade de apresentar a proposta e saber da possibilidade de execução de um estudo dessa natureza. Posteriormente, e juntamente com os participantes do estudo, definiu-se a forma de realização das atividades (horário, programação, interesses do grupo e outras questões relativas ao estudo), como a data de início das aulas e seu horário.

Como instrumento para a coleta de dados foi escolhida a observação participante em virtude dos seguintes fatores relacionados por André (1995): a observação participante parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado; os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural; possibilita a observação de dados relativos à vivência dos sujeitos e seus significados.

Considerando os fatores descritos, é importante ressaltar que, após cada uma das vivências da oficina de Dança de Rua, todas as observações realizadas foram registradas em um diário de campo para, posteriormente, serem submetidas aos passos do método

fenomenológico proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992) (apud ORMEZZANO; TORRES, 2003) apresentados a seguir.

1º O sentido do todo

Neste primeiro momento, o pesquisador a partir da leitura das observações registradas no diário de campo, deve impregnar-se de seu conteúdo. Para que esta etapa possa ser efetivada e possibilite ao pesquisador a compreensão do todo, ele deverá retornar quantas vezes forem necessárias à leitura de seu diário de campo.

2º As unidades de significado

Nesta segunda etapa é alcançada a visão do todo, pois o pesquisador parte para a redução fenomenológica, chegando às unidades de significado, que espontaneamente são percebidas durante as releituras, emergindo como consequência da análise. As unidades de significado são numeradas em ordem crescente junto ao número de cada registro.

3º Transformação das unidades significativas em linguagem psicoeducativa

É a fase em que o pesquisador deve interpretar verdadeiramente a mensagem do outro e expressá-la em uma linguagem educativa. Para isso, deve estar aberto e sensível ao que se mostra nos registros, mergulhando neles para que possa atingir sua essência.

4º Síntese das estruturas de significado

Nesta etapa o pesquisador, por meio da fusão de suas percepções das essências daquilo que foi registrado no diário de campo, dá ao texto um conteúdo diferente dentro de uma visão totalizadora, que busca encontrar os aspectos realmente significativos daquilo que se mostrou.

5º Dimensões fenomenológicas

Este momento visa encontrar as dimensões significativas que emergem do fenômeno e partem da intuição. É a fase em que se realiza a redução da própria redução e na qual, a partir da síntese entre subjetividade e mundo, objetiva-se estruturar os significados dados à vivência por meio da linguagem. Assim, surgirão as essências fenomenológicas.

Considero que um processo educativo somente se efetiva quando causa alguma transformação no sujeito. Contudo, essa transformação se efetivará somente se os meios pelos quais é desenvolvido despertarem no sujeito o interesse e a motivação. Dessa forma,

acredito que a dança de rua, como forma de expressão e linguagem, pode ser um meio para o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a adolescentes em situação de vulnerabilidade social o reconhecimento de seu mundo interior e exterior, possibilitando-lhes a compreensão de sua situação presente. Ao mesmo tempo, incentiva o desenvolvimento de posturas diferenciadas sobre a sua vida e a vida do outro, propiciando o despertar de sentimentos de amor, solidariedade, compreensão e esperança, fortalecendo a autoimagem positiva e fornecendo oportunidade para a construção de sua capacidade para a resiliência.³

Este estudo está relatado em três capítulos. O primeiro, “Adolescência e vulnerabilidade social”, descreve a adolescência como uma fase da vida com todas as suas implicações. Trata, ainda, do ser adolescente e da socialização por meio da cultura da violência, transitando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Posteriormente, enfoca as relações da corporeidade⁴ e educação estética, direcionando a discussão para o entendimento do corpo como existência humana e para as questões da educação estética como meio de educação para a sensibilidade.

No segundo capítulo, “Dança de rua e processos educativos”, apresenta-se brevemente a contextualização histórica da dança de rua, enfocando as suas possibilidades como processo educativo estético. Ainda neste capítulo são apresentadas as descrições de cada um dos encontros, analisando-se alguns aspectos de acordo com a literatura.

No terceiro capítulo, “Essências fenomenológicas”, relata-se o encontrado na investigação, separando-as em três essências e suas respectivas dimensões, que surgiram a do processo de compreensão das observações realizadas. Ressaltam-se as possibilidades da dança de rua como processo educativo. Como pano de fundo, volta-se a transitar pelo trabalho educacional de Anísio Teixeira, estabelecendo as relações possíveis.

Nas considerações finais as idéias principais do estudo são retomadas, reafirmando-se a necessidade de se refletir sobre a dança como possibilidade de ressignificação das vivências dos adolescentes que participaram do estudo, para vislumbrar uma vida mais digna apesar da situação de vulnerabilidade social em que se encontram.

³ Resiliência neste estudo caracteriza-se como a capacidade de superação dos sujeitos frente aos embates da vida.

⁴ Corporeidade inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com os outros corpos expressivos e com os objetos de seu mundo. (FREITAS, 1999, p. 57).

1 ADOLESCÊNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL

1.1 Adolescência como fase da vida e período de construção da identidade

A vida humana é um processo, ciclo vital biológico e, ao mesmo tempo, contabilizado por meio da idade cronológica. O ser humano classifica sua vida de forma periodizada, e cada um desses períodos do viver humano apresenta certas particularidades, que, contudo, não devem ser generalizadas para todos os sujeitos, pois apresentam características etárias e lineares do desenvolvimento humano. Uma das fases desse ciclo vital envolve o período caracterizado como a adolescência.

A expressão “adolescência” origina-se do latim *ad*, que significa “para”, e *olescere*, “crescer”. Dessa maneira, parece ser possível dizer que a adolescência é o período que supõe um fase anterior à infância e outras posteriores, como a idade adulta e velhice, as quais se subdividem. O período de tempo que constitui o que conhecemos como adolescência é influenciado tanto pela biologia como pela cultura. A biologia caracteriza-se sua pelo início da maturação sexual, demarcando também o final da infância; a cultura evidencia-se pela busca da independência financeira e emocional da família. (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Os autores citados dizem ser o termo “adolescência” de difícil definição, porque não é apenas um período de rápidas, e diferentes alterações físicas, mas também de transição psicológica e social, que marca a passagem da infância à idade adulta. Contudo, demarcam as classificações etárias do desenvolvimento segundo a idade cronológica, caracterizando a idade do sujeito em meses da seguinte forma: vida pré-natal, compreendida como o período da concepção ao nascimento; primeira infância, situada a partir do nascimento aos 24 meses; infância, período compreendido entre os dois e os dez anos; adolescência, de dez a vinte anos; adulto jovem, entre vinte e quarenta anos; meia idade, entre quarenta e sessenta anos; idade terciária dos sessenta anos em diante.

Entretanto, o fenômeno não é tão simples assim, visto que o ciclo vital do ser humano não pode se apresentar somente a partir da idade cronológica dos sujeitos. As implicações que possivelmente ocorrerão durante cada um desses períodos poderão determinar a maneira do ser humano ser e estar no mundo. A sociedade ocidental vem resumindo a adolescência à

puberdade⁵, acreditando que somente as mudanças fisiológicas são as responsáveis por todas as alterações do período. Como em qualquer outro período do desenvolvimento humano, a adolescência, não começa do nada. A experiência de ser adolescente, com certeza, retrata os efeitos dos modelos internos de interação, dos hábitos comportamentais e das qualidades temperamentais que foram estabelecidas durante a infância. (BEE, 2003).

Considerando as palavras da autora citada anteriormente, é possível associá-las a realidade de muitos adolescentes que, durante sua infância, foram tratados com desrespeito por seus cuidadores no sentido de não lhes oferecerem as mínimas condições para um desenvolvimento saudável, como alimentação básica, higiene, moradia organizada e limpa, afeto, entre outras condições. Ao contrário, foram submetidos a agressões verbais e físicas, a trabalhar para seus responsáveis em busca de recurso financeiro diário, sendo impedidos de experienciar sua infância. Assim, acredita-se que os valores desenvolvidos nesse contexto, atualmente se refletem no comportamento de uma grande parte da juventude brasileira revelando as consequências do descaso dos responsáveis por assegurar uma infância saudável as crianças, incluindo-se aí a sociedade como um todo.

Dessa maneira, corroboro com o pensar de Bee (2003) de que os hábitos comportamentais e temperamentais internalizados por adolescentes são resultantes da realidade de sua infância e responsáveis por potencializar algumas características naturais dessa fase da vida, como a agressividade, a insegurança, o sentimento de não pertencimento a determinados contextos, o egocentrismo característicos desse processo. Dessa maneira, se refletirmos nas respostas que os adolescentes emitem diariamente para a sociedade como um todo, perceberemos que a violência, o uso abusivo de drogas, a prostituição e diversos comportamentos de risco estão associados a ecos de auxílio não atendidos, demonstrando quanto o próprio homem não cuida da sua espécie e permite que muitos de seus membros vivam em situações precárias com pouca ou nenhuma oportunidade para o desenvolvimento.

A adolescência mostra-se conforme Bee (2003) em dois períodos: a adolescência inicial e a final. O período inicial da adolescência é uma época de transição, de alterações significativas em todas as esferas do ser criança. Durante esse período, muitos jovens, bem no início da puberdade, passam pela fase do negativismo, sobretudo com os pais. Em muitos conflitos se centram nas questões de independência, querem ir e vir com liberdade, vestir roupas da moda, ouvir música no volume mais alto, construir um estilo próprio de ser.

⁵ Puberdade considerada o início da maturação sexual, marcada nos meninos pela primeira ejaculação e nas meninas pela menarca entre outros fatores. (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Assim, inevitavelmente, o confronto com os pais a respeito dos limites determina, durante a adolescência, a busca pela independência.

Enquanto este impulso para a adolescência está acontecendo, os jovens adolescentes também estão enfrentando uma série inteiramente nova de exigências e habilidades a serem aprendidas, novas habilidades sociais, tarefas escolares novas e mais complexas, a necessidade de construir uma identidade adulta [...]. Diante dessas estressantes exigências, os adolescentes usam a família como base segura a partir qual podem explorar o restante do mundo, incluindo o mundo dos relacionamentos com os amigos. (BEE, 2003, p. 515).

A autora afirma ainda que o egocentrismo da adolescência e o sentimento de invulnerabilidade que a acompanha podem e estar por trás da aparente atração de muitos jovens por atitudes arriscadas, como beber e dirigir em alta velocidade, fazer sexo sem proteção, usar drogas, entre tantos outros comportamentos de risco.

A adolescência final seria o momento da consolidação, no qual o jovem deve estabelecer uma identidade coesa, com compromissos de papel mais claros e objetivos a atingir. Contudo, esse período também apresenta suas tensões, visto que todas as esferas do comportamento humano podem continuar demonstrando mudanças significativas.

Acreditando que os períodos apresentados por Bee (2003) se efetuem de maneira diferente em cada sujeito dependendo de como foi sua infância e o período inicial de sua adolescência, é possível destacar acontecimentos diários retratados pela mídia envolvendo adolescentes em situações de roubo, homicídio, estupro, drogas, aumentando o sistema prisional brasileiro, e consolidando identidades marcadas para toda a vida. Portanto, em uma fase na qual esses poderiam estar internalizando uma imagem de si positiva, que lhes possibilitasse vislumbrar um futuro de melhor qualidade, estão sendo rotulados como sujeitos amorais em relação às regras da sociedade em que se inserem, consequência de uma infância e adolescência inicial nas quais a oportunidade pelo desenvolvimento lhes foi negada nos diferentes contextos em que se desenvolveram.

Nesse sentido, acredita-se que o fato de a sociedade não compreender quem são as crianças, adolescentes e adultos de ontem e de hoje a faz persistir no descaso e no desrespeito aos mesmos, não lhes ofertando nem ao menos as mínimas oportunidades para o seu desenvolvimento no que se refere às questões de trabalho, alimentação, moradia, saúde, educação, lazer.

Historicamente, até o século XVIII a adolescência confundia-se com o período da infância. Utilizavam-se nas escolas, de maneira indiferente, as expressões *puer* e *adolescens*;

no francês, o comum era utilizar *enfant*. A indiferença aos fenômenos biológicos sustentou a duração mais longa do período compreendido por infância, não sendo essa limitada pela puberdade, mas, sim, pelo fim da dependência. Assim, a essa categoria não dependente nomeava-se “juventude”, que não era compreendida como adolescência, na medida de em que, apesar da pouca idade, abrangia pessoas que já exerciam funções sociais definidas. (NOVELLO, 2007).

A adolescência é um processo que ocorre durante o desenvolvimento evolutivo do indivíduo, caracterizado por uma revolução biopsicossocial. O processo adolescente marca a transição do estado infantil para o estado adulto. As características psicológicas deste movimento evolutivo, sua expressividade e manifestações ao nível do comportamento e da adaptação social, são dependentes da cultura e da sociedade onde o processo se desenvolve. (LEVISKI, 1995, p. 15).

Leviski (1995) ainda relata que a organização social se baseia em regras, leis, costumes e tradições passadas por meio da cultura e que se perpetuam como valores grupais aceitos pelos integrantes desses grupos, definindo, nesse sentido, o ser infantil e adulto. Em qualquer contexto sócio-histórico a adolescência sempre será considerada um período de crise e desequilíbrio, características que são evidenciadas tanto por mudanças fisiológicas quanto pelas repercussões psicológicas da inserção desse jovem na comunidade adulta, mostrando que o conhecimento evoluiu em relação ao desenvolvimento biopsicossocial, mas a essência de seu comportamento persiste.

A adolescência é um período em que o sujeito, pela bagagem da infância, a concretude de seu presente e a expectativa do que pode vir a ser e viver, confunde-se. Congrega em si as características de um ser em processo de transição, visualizada por meio das gradativas e profundas alterações que ocorrem em todas as esferas de seu comportamento.

1.2 Características da adolescência

Adolescência é fase da vida na qual muitas características aparecem e outras se evidenciam; fase da formação de grupos, da luta pela independência, pela autoafirmação, pelo encontro ao par...

As alterações sofridas pelo adolescente durante essa fase da vida decorrem das modificações nas diferentes esferas que o constituem enquanto ser humano. A segurança da

vida na infância é substituída pela insegurança da constituição do mundo adulto; o corpo de criança, gradativamente, assume contornos e características diferentes; as emoções intensificam-se; a preocupação com a determinação do “quem eu sou” e a crescente exigência da responsabilidade futura são pensamentos constantes.

As mudanças biológicas que conduzem à maturidade sexual são acompanhadas pela explosão de crescimento, quando ambos os sexos atingem aproximadamente 98% do seu tamanho adulto. Tanto fatores genéticos como ambientais afetam o início da puberdade. (COLE; COLE, 2003). Os autores ainda referem que a puberdade não apenas demarca o início da adolescência, mas afeta todas as facetas do desenvolvimento da pessoa. O interesse sexual e as mudanças corporais que permitem a sexualidade e a fertilidade adultas são estimulados pelos hormônios da puberdade⁶. Esses hormônios influenciam também os comportamentos afetivos do sujeito adolescente e repercutem diretamente no aumento do conflito, principalmente entre pais e filhos, e em várias formas de comportamentos agressivos ou delinqüentes.

A problemática inicial dos adolescentes está, primeiramente, associada às mudanças corporais, com a definição de seu papel na procriação, e segue-se com as alterações psicológicas que se produzem nesse período, as quais se correlacionam com as mudanças físicas. Todas essas alterações conduzem o adolescente a estabelecer uma nova relação com os pais, com o grupo de amigos e com o mundo. Nesse desenvolvimento a imagem de seu corpo mudou e ele sente a necessidade de adquirir uma ideologia que lhe permita a adaptação. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981).

Assim, acredita-se que as alterações físicas reveladas, gradativamente, no corpo do adolescente, dependendo do sexo, como o crescimento dos seios, aparecimento de pelos, o crescimento da genitália masculina, as alterações de voz, entre outras, modificam a maneira de ele se relacionar consigo mesmo e com os outros. O tratamento que os adultos dispensam ao adolescente quando percebem essas alterações também parece ser modificado, gerando maior insegurança, vergonha e dúvidas durante esse processo.

No que se refere às alterações sociais da adolescência, à inserção no mundo social adulto e suas implicações, modificações internas e planos de reforma é o que parece ir definindo a personalidade e ideologia do adolescente. Sua vida exige-lhe nesse momento

⁶ Hormônios da puberdade diferentes em meninos e meninas conhecidos como gonadotrópicos (GnRH). O estrogênio e o estradiol nas meninas são responsáveis pelo início dos eventos da puberdade feminina; testosterona nos meninos. O hipotálamo amadurece e secreta hormônios que estimulam a glândula pituitária anterior a liberar os (GnRH), que possuem efeito estimulante sobre outras glândulas endócrinas, resultando na liberação de outros hormônios de crescimento e sexuais. (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

traçar o problema dos valores éticos, intelectuais e afetivos; implica o nascimento de novos ideais e a aquisição da capacidade de luta para consegui-los. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981).

No entanto, com base nas considerações dos autores citados, é preciso pensar de que maneira adolescentes em situação de vulnerabilidade social constroem seus valores éticos, intelectuais, afetivos? Como podem desenvolver a capacidade de luta por seus ideais? E, principalmente, qual a estrutura de seus ideais?

É notável a fragilidade dessas construções na vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, já que as esferas sociais das quais participam e tem referência para suas próprias edificações parecem também problemáticas. A família, que poderia ser o suporte, em muitos casos é a primeira responsável por colocar o adolescente na situação de vulnerável, por não lhe propiciar o aconchego, o afeto, o desenvolvimento de valores e o exemplo de conduta. Também o grupo de amigos, que nessa fase tem grande importância para o adolescente, nem sempre pode ser uma boa influência, contudo, faz parte de sua vida, pois ele necessita de um grupo de referência.

Dessa maneira, o adolescente agrupa-se com seus pares para compartilhar suas dúvidas, seus anseios, projetos, enfim, sua fase de vida. Cole e Cole (2003) pontuam quatro mudanças importantes que ocorrem como parte da reorganização da vida social durante a adolescência:

- uma parte maior do tempo é passada com os pares.
- a orientação dos adultos é reduzida e se torna mais indireta.
- as interações entre os sexos aumentam significativamente.
- a participação em grandes grupos sociais torna-se importantes.

Mesmo não demarcando de maneira específica cada parte da reorganização social durante a adolescência, outros autores corroboram com o modelo apresentado por Cole e Cole (2003). Dessa forma, Novello (2007) relata que os adolescentes, reúnem em pares, em movimentos de juventude, em grupos de discussões e, com essas relações estabelecidas se fortalecem e avaliam seus pensamentos, atitudes, ideais, valores.

O grupo de pares é, para Bee (2003), uma forma de mostrar que, na transição da vida familiar protegida para a vida adulta independente, o adolescente está lutando para conhecer e ganhar seu espaço. Assim, escolhe seus amigos tendendo a associar-se a um grupo que compartilhe comportamentos, atitudes, valores, mostrando que há com os pares um forte senso de grupo e uma profunda conformidade com eles.

Dessa maneira, as alterações psicológicas que acontecem com o adolescente também se evidenciam. É um período de maior instabilidade e conflito emocional, de irritações exarcebadas, depressões profundas de tumultos e estresse. (COLE; COLE, 2003).

A passagem da adolescência para a vida adulta implica uma série de possibilidades e opções, que abalam profundamente a estrutura psicológica do adolescente, já que se sabe que as alterações que ocorrem em uma esfera do ser humano movimentam, alteram todo seu ser. Um dos maiores conflitos psicológicos do adolescente reside na estruturação e definição de sua identidade. Assim, ele olha para seu futuro a partir de uma gama de perspectivas lançadas e oferecidas a ele, busca a identidade a partir de seus referenciais e pensa estar determinando definitivamente seu caminho. No entanto, não percebe que essa “definição” ainda pode ser provisória, dependendo das oportunidades que lhe são oferecidas e de outras identidades que tem como orientação. É a busca pela identidade de adulto.

No entanto, a sociedade nos dois últimos séculos impôs uma condição de relatividade, transitoriedade, ambigüidade aos jovens, enquadrando-os, por meio do trabalho, na disciplina, pela punição no mundo adulto. Contudo, esse mesmo enquadramento não lhes possibilitou o espaço social para decidir, para propor, para demonstrar sua criatividade. (LEVISKI, 1995). O autor ainda escreve:

Da adolescência, verifica-se que ao mesmo tempo em que se espera deles o novo, procura-se formá-los e encaixá-los em papéis familiares ou em expectativas que dirigem sua identidade ou sua singularidade. Ao mesmo tempo que são exaltados por serem jovens e não estarem sujeitos a compromissos e às responsabilidades dos adultos, são olhados por estes com receio, desconfiança e temor de seu estado de descompromisso. Como forma de contê-los, defende-se a imposição da norma e da disciplina ou reforça-se o seu compromisso com a família, a escola, o exército e o trabalho. Essa contradição acaba gerando um conflito, ao qual os jovens são mais vulneráveis. (1995, p. 22).

O autor comenta ainda que o acesso à escola, a um local de moradia, aos padrões familiares, à informação ao trabalho e à possibilidade de pertencer a um grupo de referência condiciona a autonomia do adolescente. No caso do adolescente brasileiro, essa conquista da autonomia ainda é dificultada pela restrita oferta de espaços públicos onde ele possa vivenciar, experimentar, expressar livremente suas possibilidades. Isso ocorre porque as políticas públicas existentes não correspondem às expectativas; poucos têm acesso a espaços públicos, os quais se concentram em zonas nobres, não contribuindo para a melhoria da qualidade de vida daqueles que mais necessitam.

Todo adolescente vivencia uma experiência única, totalmente distinta daquela de seus colegas enquanto se encontra nesta fase de sua vida, embora possa compartilhar com eles uma mesma forma de pensar, de vestir, o mesmo estilo de vida. Nesse sentido, e na busca por sua identidade e afirmação, o adolescente procura por suas referências, ao mesmo tempo em que as nega. Seguindo este pensar, Huerre comenta:

Toda dificuldade da relação com o adolescente reside nesse paradoxo: “eu sou grande o suficiente, posso me virar sozinho, eu sei o que faço e aquilo que quero...mas não me levem totalmente ao pé da letra!” o adolescente deseja ser levado a sério nas suas reivindicações como futuro jovem adulto. (1998, p. 13).

Considerando a citação do autor, percebe-se que o adolescente, ao mesmo tempo em que anseia por liberdade para gerenciar sua vida, não se sente totalmente apto para fazê-lo. Ao necessitar de apoio e recorrer ao adulto, que é seu referencial, deixa claro que deseja, mas ainda não pode “andar com as próprias pernas”.

Na adolescência, tudo é questionado. Muda-se de corpo, de vida, de preocupações. A criança que éramos vai dar lugar a um ser novo, adulto. Essa experiência interior é semelhante à travessia de um deserto. Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? As perguntas são numerosas, muito mais numerosas que as respostas, e muitas vezes nos fazem submergir. (HUERRE, 1998, p. 13).

Considerando as questões expostas, o autor ainda questiona: De que maneira se pode facilitar a travessia da adolescência para a fase adulta e estabelecer algumas passarelas entre as gerações? Ressalta que não existem receitas para isso, pois cada história humana é singular e se desenvolve a sua maneira.

Adolescência é conturbada, de imagem contraditória e alterações profundas, de grandes rupturas, de muitos sonhos, de anseio por liberdade, por afirmação. É durante esse período, e passada toda a infância, que a identidade se estrutura. A identidade, como a própria palavra define, organiza-se por identificações, inicialmente com a mãe; logo em seguida, com o pai; depois, com os outros elementos da família e, finalmente, com professores, amigos, ídolos do esporte, cinema, música, televisão, etc., e pessoas da sociedade em geral.

Entre as idéias mais defendidas em relação à adolescência, o fato de este ser o período em que os sujeitos moldam a base para uma personalidade estável e o fato de os adolescentes se sentirem perturbados pela convicção de que são diferentes e dependentes dos papéis que desempenham nos diversos contextos sociais, tornam a busca do verdadeiro “eu” uma das tarefas desenvolvimentistas dominantes desse período. No entanto, a capacidade para levarem em conta vários fatores ao mesmo tempo quando pensam em um problema, o crescente conhecimento das normas e códigos morais da sociedade e a consciência da proximidade da idade adulta favorecem a percepção de um sentido integrado de seu eu e da identidade. (COLE; COLE 2003, p. 689).

O comportamento adolescente não deve ser considerado sem importância, porque é essencialmente exploratório e auxilia o sujeito a encontrar seu lugar na sociedade. Contudo, essa característica carrega grandes riscos, considerando, a adolescência ser uma época agitada, repleta de angústias, de incertezas, de questionamentos. Trata-se de um período de exploração, de exame crítico das ações dos pares, dos grupos, dos adultos, da família. E, as más escolhas, freqüentemente sinalizam o fracasso da família, da escola, do grupo de amigos, enfim, da sociedade como um todo e da sua responsabilidade em ajudar o adolescente a fazer escolhas inteligentes e responsáveis, na transição para a idade adulta. (GALLAHUE e OZMUN, 2005, p. 414-415).

Os autores citados demarcam a característica exploratória da adolescência como elemento que auxilia o sujeito a encontrar seu lugar na sociedade. No entanto, assim como esse elemento pode conduzir a uma estruturação positiva dessa fase, pode conduzi-lo para caminhos obscuros e sem retorno. Essa exploração somente será cuidadosa se os referenciais que esses sujeitos internalizaram possibilitarem a exploração segundo valores que os conduzam a ascender como seres humanos.

Nesse sentido, acredita-se ser a adolescência uma época em que a juventude pensa em seu futuro, no que irá realizar durante a vida adulta. No entanto, as formas de pensar e a concretização de seus ideais dependem dos contextos em que eles se desenvolvem e das oportunidades ofertadas tanto na experiência de ser adolescente quanto na futura vida adulta. Assim, é possível notar que durante essa fase em especial é significativo repensar comportamentos, crenças, atitudes e valores que nortearão o futuro, questões essas que somente podem ser revistas pelo adolescente, com o apoio da família, dos amigos, da sociedade da qual faz parte.

Assim, é possível constatar que, naturalmente, a adolescência se constitui num período da vida humana em que o sujeito, por todas as características apresentadas e por estar em processo de formação de sua identidade, apresenta-se em situação de vulnerabilidade.

1.3 Vulnerabilidade da adolescência

Refletir sobre a fase da adolescência é também, de certa forma, pensar em uma etapa vulnerável da vida humana. Por natureza, somos seres vulneráveis, porém durante a adolescência a vulnerabilidade do sujeito parece se acentuar em razão da maior instabilidade, insegurança, incertezas e cobranças da vida futura.

Vulnerável é o ponto pelo qual algo ou alguém pode ser atacado, vulnerado, ferido, magoado. (FERREIRA, 2000). Dessa maneira, associando-se o conceito de vulnerável à implicação do ser adolescente acredita-se em uma vulnerabilidade ampliada, ou seja, decorrente dos processos biopsicossociais que envolvem a transição da infância à adolescência e a preparação para a vida adulta.

Aberastury e Knobel escrevem:

O adolescente apresenta uma vulnerabilidade especial para assimilar os impactos projetivos de pais, irmãos, amigos e de toda sociedade. Ou seja, é um receptáculo propício para encarregar-se dos conflitos dos outros e assumir os aspectos mais doentios de meio em que vive. Isto é o que atualmente presenciamos em nossa sociedade, que projeta suas próprias falhas nos assim chamados excessos da juventude, responsabilizando-os pela delinqüência, pela aderência às drogas, pela prostituição, etc. (1981, p. 11).

Acreditamos num estado acentuado de vulnerabilidade adolescente, relacionando esse estado às diferentes alterações biológicas e sociais que o sujeito sofre. Considerando as alterações hormonais, geradoras das alterações físicas, afetivas e que modificam a maneira do adolescente se relacionar nos grupos sociais, é possível perceber a vulnerabilidade do período. É importante o adolescente possuir em suas relações referências que lhe possibilitem escolhas positivas para construção de sua identidade e, nesse sentido, lhe permitam avaliar sua conduta para que esta possa resultar em saldo positivo para a idade adulta. Entretanto,

somente quando a sua maturidade biológica está acompanhada por uma maturidade afetiva e intelectual, que lhe possibilite a entrada no mundo adulto, estará munido de um sistema de valores, de uma ideologia que confronta com a de seu meio e onde a rejeição a determinadas situações cumpre-se numa crítica construtiva [...]. Tem uma resposta às dificuldades e desordens da vida. (KNOBEL; ABERASTURY, 1981, p. 15).

Dessa forma, é possível questionar: De que maneira adolescentes que não possuem oportunidades de desenvolvimento, nem referenciais positivos nos quais possam se espelhar conseguirão assumir valores e condutas morais aceitáveis durante a adolescência propulsores para a ascensão enquanto sujeitos na vida adulta?

Assim, considerando a vulnerabilidade natural da adolescência é preciso refletir e preocuparmo-nos ainda mais com adolescentes que por diferentes fatores encontram-se também em situação de vulnerabilidade social.

1.4 Vulnerabilidade social

Questões cruciais e sérios problemas desafiam as políticas que enfocam o desenvolvimento social, entre as quais está o crescente problema do contingente de adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Estes, possivelmente, são vítimas de situações precárias e das mínimas, ou nenhuma, condições para garantir uma participação ativa no processo de conquista da cidadania.

Apesar do uso histórico do termo “vulnerabilidade social”, as aproximações analíticas à vulnerabilidade social datam apenas dos últimos anos, período em que houve maior reflexão a respeito dos limites dos estudos sobre a pobreza e os escassos resultados políticos associados a esses na América Latina. (ABRAMOVAY, 2002). A autora registra:

Os primeiros trabalhos ancorados na perspectiva da vulnerabilidade social foram desenvolvidos, motivados pela preocupação de abordagem de forma mais integral e completa não somente o fenômeno da pobreza, mas também as diversas modalidades de desvantagem social. Tais obras se destinaram a observar os riscos de mobilidade social descendente e as configurações vulneráveis que não se restringiram àqueles situados abaixo da linha da pobreza, mas a toda população em geral.” (ABRAMOVAY, 2002, p. 14-15).

Ainda segundo Abramovay, esses estudos partiram da compreensão de que o fenômeno do bem estar social é dinâmico, bem como suas múltiplas divisões e causas. Pontua o fato de na América Latina a abordagem analítica da vulnerabilidade social ter acontecido por meio dos trabalhos de Caroline Moser e seu grupo do Banco Mundial e, ainda afirma que o estudo de Moser e seu grupo sobre estratégias de redução da pobreza urbana (1998) destaca o caráter dinâmico da problemática, o que, no olhar da formulação de políticas públicas, representou inovação.

A partir da situação em que um conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deteriorização das condições de vida de determinados atores sociais. (VIGNOLI, 2001 apud ABRAMOVAY, 2002, p. 31).

Parece ser importante ressaltar o fato de Abramovay (2002) frisar que a situação relatada na citação num plano estrutural pode se expressar por uma forte inclinação ao sentimento de incerteza e insegurança por parte desses sujeitos.

Refletindo sobre o exposto, observa-se que os sentimentos gerados pelo conjunto de características que identificam a situação de vulnerabilidade social podem conduzir os sujeitos a duas possibilidades: ou conseguem ser resilientes com sua situação e potencializam formas para reagir em busca de seu bem-estar como cidadão, ou ficam apáticos com a situação e não reagem positivamente a ela, muitas vezes se encaminhando para situação pior.

A expressão vulnerabilidade social sintetiza a idéia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos das pessoas e grupos específicos e sua relação e dificuldades a serviços sociais como saúde, escola e justiça. (ADORNO, 2001, p. 11).

Adorno (2001) comenta que, na esfera da saúde pública, o termo “vulnerabilidade” foi conceituado por Jonathan Mann ao expor um “modelo” de como pensar o vírus da síndrome da imunodeficiência adquirida (aids) e o contexto socioeconômico, explicando quais grupos e indivíduos seriam mais ou menos vulneráveis. No entanto, ao originar a noção de vulnerabilidade nessa esfera, buscou incorporar a idéia de direito para alterar as condições de vida que toda pessoa deveria ter, promovendo a igualdade para todos; ainda, deslocou o ponto de vista que discriminava o modo de ser e as condições de vida de cada sujeito como um acontecimento de sua inteira responsabilidade.

Refletindo sobre a citação de Adorno (2001) e seu conteúdo, na perspectiva do conceito de vulnerabilidade social, é possível dizer que caracteriza uma situação na qual a precariedade nas condições de vida, incluindo trabalho, moradia, alimentação, saúde, lazer, educação, favorece ao desencantamento pelo viver. A constante situação pode gerar a banalidade do fato e impedir o sujeito de tentar lutar pela melhoria dessas condições. No caso dos adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, observa-se

que a maioria enfrenta a situação porque responsáveis também estão enfrentando a mesma realidade, já que são membros de um grupo familiar que, mesmo muitas vezes desestruturado, constituiu-se e comunga, de certa forma, da carência.

Os fatores que supõem a vulnerabilidade, para Tarín e Navarro (2006), são aqueles que tratam de características pessoais e do entorno sociorrelacional próximo, que colocam o adolescente em uma posição de indefeso e frágil diante do processo de desenvolvimento que enfrenta. O grau de vulnerabilidade a que o adolescente se vê submetido refere-se aos déficits nas dimensões apresentadas a seguir:

- a estrutura e dinâmica familiar: segurança, hábitos, afetos, organização, referência de valores e normas.
- habilidades pessoais: possibilidades de comunicação, hábitos sociais, resolução de conflitos e capacidades cognitivas.
- afetividade: autoestima, relações interpessoais, sexualidade, controle e expressão das emoções.
- contexto social: normalização, âmbito de socialização, grupos de pares, equipamentos e recursos socioculturais.
- redes de apoio social: solidariedade primária e pluralidade de referências educativas.

É possível identificar, com base nas dimensões acima apresentadas por Tarín e Navarro (2006), que a situação da vulnerabilidade é complexa e perpassa fatores que vão desde o contexto de vida familiar, as características e habilidades do sujeito; mantém relação com o contexto social, as questões de afetividade, chegando à oferta de atendimento das redes de apoio social. No entanto, não é possível quantificar quanto da “vulnerabilidade” em que se encontra o adolescente é de responsabilidade dele, da família, ou das outras esferas que podem colocá-lo nessa situação. Contudo, sabe-se que a tendência é de colocar sobre o próprio adolescente a responsabilidade por tal situação, e embora ele possa ter certa responsabilidade.

No entanto, a realidade de estar numa situação de vulnerabilidade social não pode somente ser dispensada ao próprio sujeito, mas também à sociedade, que não se estruturou para as alterações de seu sistema socioeconômico, o que diretamente afeta a vida dos sujeitos e avassaladoramente, cada vez mais, parece colocar sujeitos inocentes num estado vulnerável e encaminhá-los, ao longo de seu desenvolvimento, como seres humanos, para a própria destruição.

Dessa maneira, percebe-se que o fenômeno titulado “vulnerabilidade social” comporta uma atuação inter e multidisciplinar, que tenha como objetivo, ao menos, minimizar essa situação. Essa atuação é possível de se efetivar quando o envolvimento com a problemática não ficar somente a cargo dos profissionais ou do governo, mas da sociedade no geral, pois um futuro social comunitário, menos violento e mais harmonioso, de uma maneira ou outra, está nas “mãos” dos adolescentes de hoje. Assim, torna-se necessário tirar os adolescentes de ambientes inadequados para seu desenvolvimento, do ócio, do perigo cada vez mais presente em suas vidas: a rua.

Tarín e Navarro escrevem:

Na rua se sobrevive, e a sobrevivência conduz a utilização de técnicas pouco convencionais para desenvolver-se com comodidade. Todo tipo de enganos, justificações, violências, seduções se aprende com rapidez. [...]. As drogas ocupam papel de destaque, na rua se conhecem, se provam, se aprende a comprar e vender e sobre todos se outorga a normalidade [...]. Se aprende a conviver com a ilegalidade, a despistar a família, a intimidar o desconhecido todas operações que prontamente o adolescente assimila e concebem para si certa segurança frente ao contexto, disfarçando outras carências que trata de esconder. (2006, p. 43-44).

A citação acima mostra claramente a vulnerabilidade a que adolescentes se expõem no seu cotidiano quando a família e as outras esferas responsáveis por seu cuidado falham e os colocam no caminho da decadência como ser humano.

Assim, parece ser preciso que a sociedade se comprometa com a problemática, conhecendo o que está acontecendo em seu interior para poder agir cotidianamente no sentido de suas intervenções possibilitarem, no mínimo, a diminuição do problema. Portanto, parece que uma das formas de a sociedade e cada sujeito auxiliarem na busca por soluções para a problemática é estarem atentos àquilo que acontece ao seu redor e que envolve crianças e adolescentes direta ou indiretamente, zelando para lhes garantir um desenvolvimento mais justo e feliz.

Isso se consegue com ações que buscam oferecer aos mais vulneráveis meios para que possam ampliar o leque de oportunidades de participação social, de acesso aos serviços e ao mercado de trabalho. O contratempo dessa realidade não pode ser outro que não o processo educacional. (ADORNO, 2001, p. 13).

Nesse sentido, educar, para Adorno, significa desenvolver circunstâncias em que os adolescentes possam criticamente reinterpretar sua trajetória e condição presente de vida.

O raciocínio da “carência” não pode impedir uma ação que nos permita ouvir, olhar, compreender, imaginar, conhecer e reconhecer que pode haver projetos de vida, expectativas, comportamentos diferentes dos nossos; se assim ocorrer, há a possibilidade de se aprender com a troca de experiências.

É isso que o raciocínio a partir do conceito de vulnerabilidade permite. Ele se articula com a percepção de que o local de moradia e as condições de vida da família podem ser fatores de dificuldade, de obstáculo na realização dos projetos pessoais do jovem, ao mesmo tempo que favorecem estilos de vida e de integração social que podem adicionar riscos a sua trajetória. Mas esse enfoque parte fundamentalmente do pressuposto de que é preciso pensar nos jovens sempre como agentes e protagonistas de suas histórias e de que a diversidade do mundo e das pessoas é sempre maior do que aquela que situamos numa primeira observação, num primeiro olhar, num primeiro raciocínio. (ADORNO, 2001, p. 13).

Assim, parece importante lembrar que, não sendo responsabilidade somente do sujeito encontrar formas para amenizar ou acabar com a sua situação de vulnerabilidade social, e especificamente nos reportando ao adolescente nessa situação, é necessário destacar que as dificuldades encontradas em sua vida muitas vezes parecem ser amenizadas por meio da violência nas suas mais diferentes formas, ou seja, a maneira como julgam pode ser compensada pelo que lhes falta na comparação com outros de sua espécie.

Teoricamente, todos os sujeitos deveriam ter oportunidades para seu desenvolvimento. Contudo, na sociedade atual as disparidades parecem se tornar cada vez maiores e, de certa forma se impulsionam processos de socialização por meio da cultura da violência.

1.5 Violência e lei: o adolescente e a socialização por meio da cultura da violência

A sociedade contemporânea e sua forma de organização social segundo o princípio do ter, não do ser, escravizam e impedem as possibilidades de desenvolvimento igualitário a todos os sujeitos. O processo de socialização entre os grupos torna-se prejudicado, gerando conflitos que muitas vezes têm de ser amenizados somente via lei.

Quando pensamos em socialização, relacionamos a questão à noção de grupo e, esta, às questões de diferença, e são esferas diretamente ligadas e que devem se manter em certa harmonia, já que a constituição de um grupo implica também a vivência conjunta de valores e ideais que são divulgados por este.

A sociedade é composta por diferentes grupos, classificados das mais diferentes formas; para alguns desses são dispensados o preconceito e o desrespeito, embora perante a lei todo cidadão seja considerado igual, merecendo as condições dignas para desenvolver-se como sujeito. De fato, a realidade brasileira nos indica a concretude da desigualdade. Embora exista o oferecimento de educação pública, saúde, espaços de lazer, as condições em que são ofertados, a dificuldade de acesso e a falta de qualidade desrespeitam o sujeito, gerando-lhe sentimento de inferioridade.

O processo de socialização se dá a partir do agrupamento dos sujeitos que compartilham anseios, necessidades, alegrias, prazer, desprazer, enfim, que comungam características identitárias. Se a esses grupos faltarem condições ou possibilidades para que se desenvolvam e sejam reconhecidos como participantes da construção de uma sociedade, eles outras formas para existir. Desse modo, acredita-se que entre os adolescentes em situação de vulnerabilidade social o sentimento do não existir socialmente pode agravar a situação gerando conflitos sociais. Adorno afirma:

O excesso de estímulos e a perda de referências internas ou externas levam o indivíduo a estados de dissociação, fragmentação e sentimentos de perda do controle da realidade. É a adrenalina que prevalece. É o mundo esquizofrenizante em que vivemos. [...] Intensas e contínuas frustrações geram explosões auto e hetero agressivas, aumentando a incidência de depressões, atos delinquentes, moléstias psicossomáticas, apatia, indiferença diante dos questionamentos existenciais do cotidiano. Durante as transformações da adolescência os jovens buscam novos modelos para a formação de sua identidade adulta; período altamente vulnerável e suscetível às influências do ambiente, construtivas ou destrutivas. (2001, p. 28-29).

Dessa maneira, quando nos referimos ao adolescente, é possível questionar sobre que sociedade estamos edificando para eles e que valores éticos e morais estão incorporados nessa edificação.

Ao adolescente se delega grande parte da responsabilidade pela violência da atualidade. Contudo, o processo constitutivo de um adolescente violento perpassa as esferas da família e da própria sociedade. O desenvolvimento social via aprimoramento tecnológico possibilita a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, no entanto grande parte da população brasileira não consegue alcançá-la em razão da falta de oportunidades para seu desenvolvimento. Nesse sentido, constata-se que a pior forma de violência é o descaso e o descomprometimento aparente da sociedade e do poder público no que se refere à garantia dos direitos dos sujeitos e, em especial, de crianças e adolescentes previstos em lei.

No entanto, observa-se que a violência praticada por adolescentes contra o outro ou o bem comum, geralmente se dá, pela carência, de algum elemento determinado, que num momento de sua vida se torna intolerável, seja material, seja afetivo. Contudo, geralmente a violência se realiza em grupos, já que assim os adolescentes parecem fortalecer o sentimento de poder e domínio sobre as diferentes situações nas quais se envolvem; quando sós, parecem acuados e indefesos, incapazes de realizar qualquer ato de violência. Os grupos se constituem segundo valores que defendem e que em seu pensar são corretos; logo aqueles que deles não compartilham se tornam vítimas de seus atos. Assim constroem a sua sociabilidade comungando a violência como princípio da sobrevivência.

Aberastury e Knobel afirmam:

A sociedade em que vivemos, com seu quadro de violência e destruição, não oferece garantias suficientes de sobrevivência e cria uma nova dificuldade para o desprendimento. O adolescente, cujo destino é a busca de ideais e de figuras ideais para identificar-se, depara-se com a violência e o poder e também os usa. (1981, p. 19).

Acreditamos que problema central da sociedade atual não se encontra na violência em si, mas nos fatores que a causam, entre eles, a ausência de valores que possibilitam o comungar de uma comunidade mais harmônica, na qual o respeito ao outro e a si mesmo seja o princípio fundamental. Consideramos fundamental a responsabilidade da família, aliada à disseminação de valores em outras esferas, como a escola, o grupo de amigos e a mídia. No entanto, percebemos que a família é uma organização que se desestrutura a cada dia, porque cada membro parece ser responsável por si mesmo e isolar-se em seu mundo. Por sua vez a escola, pelos modelos em que se edifica, também não atende às características da realidade. Já o grupo de amigos nem sempre é uma boa influência nos modelos de comportamento e a mídia dissemina aquilo que promete lucro, sem filtrar nem se preocupar com a formação de uma sociedade melhor para todos.

Mesmo que as políticas de atendimento a crianças e adolescentes estabeleçam ser a responsabilidade não somente da família, dos poderes públicos, mas de toda comunidade, observamos a banalização da violência dispensada a eles e ciclos de desrespeito vigorando.

1.6 Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) caracteriza-se por um conjunto de normas de ordenamento jurídico brasileiro que objetivam especificamente a proteção da integridade da criança e do adolescente.

Foi na Constituição de 1988 que o cuidado a crianças e adolescentes tornou-se preocupação central da sociedade, servindo para orientar a criação de políticas públicas nas esferas do governo. Assim, no dia 13 de julho de 1990, pela lei 8.069, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual se especificam explicitando os princípios de proteção integral e de prioridade absoluta para os direitos já previstos em lei a estes sujeitos. Dessa forma, e tratando-se o presente estudo de uma problemática envolvendo processos educativos e adolescentes, é primordial considerar o ECA e seu conteúdo no que se destina a caracterizar quem é o sujeito adolescente.

No art. 2º da lei 8.069/90 considera-se adolescente aquele entre 12 e 18 anos de idade e, nos casos expressos em lei, aplica-se o estatuto às pessoas entre 18 e 20 anos de idade. O estatuto resgata juridicamente a cidadania e atenção universal a todas as crianças e adolescentes. Contudo, cabe questionar: Que motivos conduzem a que haja uma deficiente implementação do ECA?

A divulgação rotineira nos meios de comunicação da negligência das mais diferentes formas envolvendo crianças e adolescentes revela a problemática da implementação do estatuto. Por isso, para problematizar a questão tratamos aqui de alguns de seus artigos e suas implicações no cotidiano, considerando que têm relação direta com a temática deste estudo e servirão de apoio para a compreensão do que apresentamos. No entanto, não objetivamos esgotar a interpretação desses artigos, mas despertar a atenção para alguns dos muitos elementos obscuros e indefinidos que se apresentam no documento ao nosso olhar.

O primeiro artigo trata do que expõe a lei, apresentando-se da seguinte maneira: “Esta lei dispõe sobre a proteção integral a criança e ao adolescente”.

O que significa proteção integral? Como uma lei pode garantir a efetivação dessa proteção? Basta sair às ruas de qualquer município de médio porte para constatar que essa garantia é negada tanto a adolescentes quanto a crianças, mostrando uma sociedade conivente com a situação, ato passível de punição prevista em lei. Mas como punir uma sociedade inteira?

Acredito que a própria sociedade está se encarregando dessa tarefa. O fato de a violência estar presente em qualquer espaço do viver humano mostra claramente as consequências da “cegueira” de uma sociedade. E a característica de esses problemas sociais não estarem mais vinculados somente às populações mais pobres pode ser considerada a punição, que chega em “doses cada vez maiores”. O aumento da drogadição, da prostituição entre crianças e adolescentes, da violência de diferentes formas é catastrófico. Notamos que as consequências da banalização da situação estão tomando proporções gigantescas, com a problemática social sendo agravada a cada dia que passa.

Também é necessário interpretar o artigo terceiro do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Percebemos que o artigo terceiro, ao mesmo tempo em que prevê o dever da lei em assegurar a proteção integral e os direitos fundamentais, transfere ao próprio sujeito a liberdade de desenvolvimento em diferentes esferas. Contudo, como assegurar todas as oportunidades e facilidades de desenvolvimento aos sujeitos se se transfere a eles a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento?

No artigo quarto do ECA é apresentado o seguinte normativo:

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, e da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Com a interpretação do conteúdo desse artigo torna-se possível questionar: Como atualmente são ofertados os serviços de saúde, educação, lazer, entre os outros de que trata? Quais são as implicações pessoais e sociais do não atendimento a esses direitos para sujeitos que se encontram em fase de formação?

O artigo quinto apresenta as seguintes garantias: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão

punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

As notícias divulgadas na mídia mostram o grande número de crianças e adolescentes que sofrem constantemente com a exploração, o trabalho infantil, a crueldade, sendo a maior parte dessas agressões praticadas, pelos próprios familiares. É possível questionar então: Sendo constatada a situação da não garantia dos direitos das crianças e adolescente, como está sendo realizada a punição aos malfeitores citada no artigo? A impunidade é fator da continuidade da violência contra crianças e adolescentes. Essa situação necessita, urgentemente, de mais atenção e prioridade por parte das esferas públicas, que têm a responsabilidade por essas questões, o que não exime de responsabilidade a comunidade em geral. Vejamos agora o artigo 7º do ECA: “A criança e o adolescente têm o direito a proteção à vida e a saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. No que se refere às garantias previstas no artigo 7º, a fragilidade e as dúvidas podem surgir no sentido do seguinte questionamento: Como as políticas públicas estão sendo efetivadas no sentido de garantir o que o estatuto prevê?

Atualmente, as queixas constantemente divulgadas vão no sentido de denunciar as más condições a que crianças e adolescentes estão submetidos quanto à proteção à vida e sua saúde. São hospitais superlotados, atendimento preferencial a quem pode pagar, fornecimento de medicação em quantidade inadequada, entre tantos outros problemas que poderiam ser relatados. Nesse sentido, se existe o “direito”, o que acontece com as instituições, com as pessoas responsáveis, com os órgãos públicos que permitiram que a situação chegasse ao seu limite. Realmente, a sociedade, como organização comunitária, chegou ao seu limite; assim, ou ela caminha para o caos ou muda radicalmente sua forma de convivência humana.

No texto do artigo 15 do ECA constam garantias de liberdade, respeito, dignidade:

Art.15º: A criança e o adolescente tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis.

Quanto às garantias previstas no artigo citado, pergunta-se: Como crianças e adolescentes podem ser livres, ser respeitados e ter dignidade como pessoas humanas se ainda é possível percebê-los perdendo a inocência precocemente em razão de sua realidade

existencial, que propicia a traficantes usá-los na venda de drogas e a aliciadores inseri-los no mundo da prostituição, no roubo?

No artigo 53 prevê-se: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho”. A garantia do direito à educação realmente pode estar sendo efetivada nas escolas, no entanto as condições para freqüentar esses espaços por parte dos adolescentes parecem ser mínimas. A precariedade do espaço físico das escolas públicas e a deficiência de recursos materiais e físicos parecem não incentivar o adolescente a participar dos processos educativos ofertados nesses espaços. No que se refere ao preparo para o trabalho, parece ser insignificante a contribuição da educação, já que, atualmente, as formas de trabalho se modificaram e os processos educativos que objetivavam essa preparação se mantiveram praticamente os mesmos modelos.

Seguindo, analisamos outros dois artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art.58º: No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e do acesso às fontes de cultura.

Art. 59º: Os municípios com o apoio dos estados e da União estimularão, e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais voltadas para a infância e a juventude.

Os artigos transcritos referem-se à garantia de respeito aos valores culturais, ao contexto social, à liberdade de criação que deve ocorrer nos processos educacionais. Fica claro também ser de responsabilidade dos Municípios, com o incentivo do Estado e da União, facilitar o destino de recursos para ações culturais voltadas à infância e adolescência. Assim, pode-se pensar que o ECA, da forma como aborda as garantias citadas, utilizando uma linguagem “aberta”, facilita diferentes interpretações, ao mesmo tempo em que flexibiliza a responsabilidade do Município, Estado e União quanto à destinação de recursos, espaços e programações culturais, ou seja, a utilização das expressões “estimularão e facilitarão” a destinação de recursos pressupõe a dificuldade de efetivação do próprio artigo.

Entretanto, o próprio ECA prevê a proteção à garantia desses direitos, o que pode ser constatado na citação do artigo 70º. “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaças ou violação dos direitos da criança e do adolescente”. No que se refere a este artigo, é possível dizer que o conteúdo “dever de todos”, quanto à prevenção de ocorrências e ameaças à violação dos direitos da criança e adolescente, ao mesmo tempo em que responsabiliza a

todos exime cada um de responsabilidade. Assim, o próprio estatuto parece encontrar formas sutis para se eximir daquilo que garante e, também, de maneira indireta, a responsabilidade de cada sujeito social. Nesse sentido, pergunta-se: Como potencializar sua implementação no sentido de garantir os direitos das crianças e adolescentes, já que a responsabilidade é de todos? E mais, como responsabilizar “a todos” e a “cada sujeito social” pela não efetivação do mesmo?

Assim, é importante destacar que o fato de não existir um único culpado para a situação catastrófica das crianças e dos adolescentes na atualidade leva a que grande parte da sociedade “feche os olhos” para a “punição” a que estão sendo submetidas às crianças e adolescentes. Essa punição é aplicada por meio da violência, da drogadição, da prostituição, entre outras mais que bate à porta da maioria das famílias brasileiras, adentrando em seu interior e transformando um ambiente que deveria ser de aconchego, carinho, felicidade, paz, amor em um local onde a raiva, a violência, o desapego à própria vida e à vida do outro se fazem presentes.

As questões referentes aos direitos das crianças e adolescentes aqui questionadas não se esgotam visto que as necessidades destes mudam conforme contextos específicos de desenvolvimento. No entanto, consideramos importante a situação de alerta despertada no sentido de incitar maiores discussões e ações em prol dos direitos dessa população que possibilitem, ao menos, minimizar a situação atual.

Diante do discutido, parece ser inevitável questionar: Como resgatar o gosto por uma vida mais respeitosa, mais solidária, mais sensível? De que maneira fazer com que o estatuto possa ser mais bem efetivado, atendendo às necessidades de crianças e, em especial, de adolescentes. Acreditamos na educação como uma possibilidade que favorece aos sujeitos a compreensão de seus direitos e deveres, propiciando a ampliação de seu conhecimento. Isso permite que saibam reclamar por seus direitos, mas também cumprir com seus deveres, ou seja, a educação pode formar sujeitos mais críticos, mas também mais sensíveis.

No entanto, os processos educativos necessitariam direcionar seu enfoque para a compreensão do sujeito como corporeidade, possibilitando-lhe reconhecer-se como sujeito único, assim como ao seu semelhante, valorizando sua vida e a vida do outro. Tal entendimento possivelmente se dará por meio da educação estética dos sujeitos.

1.7 Corporeidade e educação estética

Falar em corporeidade é falar sobre a realidade corporal, carnal, do homem. No entanto, existe ainda uma grande dificuldade para o homem se compreender como realidade corporal, ou seja, uma unidade, em que não se oponha o espírito à carne, ou o corpo à alma.

Os mitos que falam das origens do ser humano apontam a modelagem do corpo como o momento primeiro do surgimento da espécie humana sobre a face da terra. A corporeidade, como um existencial mundano do homem, está presente desde as origens como um dos elementos que compõem o ser humano. Sua transformação em objeto de investigação científica é muito recente e só aconteceu no contexto das preocupações da biologia. O corpo humano sempre fora visto a partir daquilo que se julgava o especificamente humano, o *Logos*, a Razão, a Alma, a *Psiqué*, ou a Consciência. (SANTIN, 2000, p. 48-49).

A dificuldade de compreensão por parte dos sujeitos de si mesmos parece ser sustentada pela forte influência do modelo cartesiano⁷ na história da humanidade, pois o corpo foi comparado à máquina, dilacerado, dissociado, dicotomizado. Assim, esse pensar conduz a compreendermos o ser como corporeidade, definida por Freitas (1999) como aquilo que

implica, a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com os outros corpos expressivos e com os objetos de seu mundo (ou com as coisas que se elevam no horizonte de sua percepção). O corpo toma-se a permanência que permite a presença das “coisas mesmas” manifestarem-se para mim em sua perspectividade; toma-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele como corporeidade, como vivenciado, não é o início nem o fim: ele é o meio no qual e por meio do qual o processo de vida se perpetua. (1999, p. 57).

⁷ Cartesianismo: filosofia própria de Descartes e, por extensão, doutrina filosófica de seus discípulos. Toda a obra de Descartes visa mostrar que o conhecimento requer, para ser válido, um fundamento metafísico. Ele parte da dúvida metódica: se eu duvido de tudo o que vem pelos sentidos, e se duvido até mesmo das verdades matemáticas, não posso duvidar de que tenho consciência de duvidar, portanto de que existo enquanto tenho essa consciência de duvidar. O cogito é, pois, a descoberta do espírito por si mesmo, que se percebe que existe como sujeito: eis a primeira verdade descoberta para o fundamento da metafísica e cuja evidência fornece o critério da idéia verdadeira. Assim, a metafísica é fundadora de todo saber verdadeiro. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 67).

O autor mostra a relação de troca que é estabelecida pelo sujeito com os outros corpos e com o meio em que está inserido, uma relação que se perpetua pela expressividade dos corpos como seres únicos e diferentes, portanto vivos. Tais relações se firmam pelo caráter perspectival pelo qual são absorvidas e incorporadas no viver de cada ser que se permite vivenciar sua própria corporeidade como uma construção dialética.

Nesse sentido, percebemos que a corporeidade é uma construção individual, mas que se baseia nas relações dialéticas estabelecidas com tudo que faz parte do mundo e da vida.

A corporeidade amplia o universo humano, e isso implica em riqueza de vivências significativas na relação do ser com o mundo. O corpo humano, como corporeidade como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade, não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem, mas supera o corpo biológico do animal e atinge a dimensão da cultura. (FREITAS, 1999, p. 56-57).

As palavras citadas conduzem-nos a pensar sobre a corporeidade dos adolescentes, no período de mudanças que caracteriza essa fase de sua vida e que, possivelmente, vão influenciar todo seu viver e seu autoconceito. Nesse sentido, a educação estética torna-se absolutamente necessária, pois, possivelmente, por meio dela o adolescente possa compreender as mudanças que acontecerão no seu corpo, sejam fisiológicas, sejam psicológicas ou sociais. Assim, com maior conhecimento de seu ser, de seus sentimentos, poderá vivenciar essa fase de forma positiva para si.

Compreendida como a relação que o sujeito mantém consigo, com o outro e com o mundo, o entendimento acerca da corporeidade parece se articular diretamente à consciência estética, sendo possível mostrar essa articulação quando admitimos que o sujeito possuidor de amor próprio também terá amor para com seu semelhante. Assim, acreditamos que o conhecimento de si, a própria compreensão como ser humano, como ser de relações conduz o sujeito a se sensibilizar ao outro, à compreensão do outro como semelhante, portanto detentor de direitos, deveres, necessidades comuns e incomuns a cada um.

Na atualidade, o individualismo exacerbado parece estar causando conseqüências catastróficas no relacionamento entre os seres humanos, pois é possível constatar as mais diferentes formas de desrespeito à vida humana e à natureza. O individualismo pode provocar o distanciamento daquilo que é constitutivo do humano, o sentimento. Nesse sentido, é necessário considerar que os adolescentes são, desde seu nascimento, influenciados por esse cenário, que muitas vezes se torna ainda mais invasivo numa fase em

que o sujeito em sua integralidade passa por um período decisivo em sua vida: a transição da infância para a adolescência.

“O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 122). Considerando o dizer do autor, é possível afirmar que o adolescente, como um corpo no mundo, está inserido em determinados meios sociais que servem de base para sua construção enquanto subjetividade. Esses contextos sociais possivelmente determinarão os valores que eles assumirão para sua conduta moral. Nesse sentido, o corpo é o meio pelo qual cada sujeito existe; também é o meio pelo qual cada ser percebe o mundo em que se insere e onde concretiza de diferentes maneiras sua realidade carnal. É nesse corpo dotado de emoções que o invadem e evadem por meio de seus órgãos dos sentidos que o homem sente que é e existe.

1.8 Corpo como existência humana

Como existência humana, o corpo é carne, é visto, é vivenciado, é veiculado; é o meio, é o fim de tudo que o constrói enquanto vida, enquanto corporeidade. Corporeidade é a maneira pela qual o cérebro utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. A corporeidade, enfim, é relativa a tudo que preencha espaço e se movimente e que, ao mesmo tempo, situe o homem como um ser no mundo. (VERDERI, 1998).

O corpo deixa de ser material de laboratório da biologia para existir como tal. A corporeidade é a verdadeira identidade do ser humano e, por fim, a razão mais importante. (SANTIN, 2000).

Considerando o que escreve o autor, é possível dizer que existem diferentes corporeidades e que cada sujeito, cada adolescente, é uma corporeidade, portanto uma vida única que deve ser respeitada e valorizada, pois só assim perceberá o outro como uma corporeidade diferente de si mas igualmente importante. Segundo Moreira, “Corporeidade é incorporar signos, símbolos, prazeres, necessidades, por meio de atos ousados ou de recuos necessários, sem julgar que um nega o outro; é cativar e ser cativado por outros, pelas coisas, pelo mundo, numa relação dialógica”. (2000, p. 149).

O homem é o único animal que consegue adestrar seu próprio corpo, manejando-o, permitindo que possa realizar com admirável perfeição seus movimentos; ele é o dono de seu

corpo, graças ao qual, consegue ser o senhor do mundo e, assim, pode formar o mundo, mudá-lo, dominá-lo, transformá-lo. (MONDIN, 1980).

Conceituar a corporeidade é voltar à razão, é seguir as regras da racionalidade. Ao se seguir este caminho chegar-se-á a uma corporeidade meramente racional. Urge abandonar este caminho, pois a razão já falou durante muito tempo do corpo. Abandonando esse caminho será necessário encontrar um caminho que leve a corporeidade. (LUZ, 2002, p. 96).

Portanto, acreditamos que esse caminho será abandonado quando os homens conseguirem se entender como seres de emoções, que interagem com e no mundo por meio de sua corporeidade. No entanto, para que possamos viver numa sociedade mais justa, igualitária e sensível é necessário que saibamos viver com nossas emoções e, a meu ver, isso somente será possível quando aceitarmos a educação estética como a base para a construção de um mundo melhor para todos.

1.9 Educação estética: transformando a forma de pensar a educação

Pensar na perspectiva da educação estética é pensar numa educação do sensível⁸, é torná-la elemento essencial da pedagogia nos processos educativos. A formação do gosto é o objeto da formação estética, gosto para viver e sentir a vida em todas as suas manifestações, como Gennari expressa:

A educação estética tem por objeto a formação do gosto, da atitude de perceber e produzir valores que provoquem no outro a emoção, ou o estimule a revolução social e se baseie na estrutura da forma que obtém sua própria estrutura autônoma e seu próprio significado específico no livre jogo da sensibilidade, da imaginação e da própria inteligência. A forma estética encontra expressão não unicamente no mundo literário e artístico, senão também nos setores mais variados da experiência humana e da atividade humana: a paisagem e a cidade, o vestido e moda, a máquina e o objeto que produz a coreografia da cerimônia e da festa, o rito e o tratamento pessoal são suscetíveis de valor estético e por isso se incluem no âmbito do gosto. (GENNARI, 1997, p. 95).

⁸ Educação do sensível, processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano, como parece ainda ser importante para os próprios profissionais da filosofia e da ciência, os quais podem ganhar muito em criatividade no âmbito de seu trabalho, por mais racionalmente técnico que este possa parecer. (DUARTE Jr., 2006, p. 171).

O pensar de Gennari conduz à reflexão de que a estética é inerente ao ser humano, natural, pois o gosto faz parte de cada uma das intenções e ações que o ser realiza em seu cotidiano. Assim, parece ser essencial retomar a estética, o saber sensível, como pedra angular que conduz a experiência humana a partir da emoção. Essa emoção pode estar fundamentada em valores de respeito à vida, à diferença, ao estar junto, à fraternidade social.

Nesse sentido, a educação estética também pode ser compreendida com base nas reflexões de João Francisco Duarte Jr:

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa “visão de mundo”, com nossa palavra. Estamos ali em pessoa – uma pessoa que tem seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de idéias de terceiros: repetidor de opinião alheia, neutros e objetivos. A relação educacional é sobretudo uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (1991, p. 74).

Podemos entender, com o autor, que educar esteticamente significa educar para o reencontro com a própria essência humana; educar para “olhar” o mundo, percebendo sua beleza; educar para sentir o significado da vivência em toda sua plenitude, o que poderia se traduzir por sentir e vivenciar a vida com todos os sentidos e emoções humanas, tentando conhecer aquilo que se é.

A educação estética passou a ser objeto de investigação específica pela existência de uma teoria da sensibilidade que se desenvolveu com o nome de Estética, expressão cunhada pelo jovem filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten, em 1735, para designar a parte da gnosiologia que trata do conhecimento inferior. De fato, a palavra estética foi cunhada a partir do termo grego *aisthesis*, significando a posição do que é afetado sensivelmente ou aquilo que se chama de “sensação” ou “percepção sensível”. A palavra de Baumgarten quer significar justamente a teoria da ação sensível, compreendida, porém em seu mais alto grau de perfeição, alcançado na vivência do belo, na poesia e na arte poética em geral. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e aparecer. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento da linguagem, uma invenção muito antiga, um acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde à corporalidade do manifesto. Toda sensibilidade assim é o corpo vivente: modo de ser do que é em seu acontecimento anímico. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que é vivo é sensível de múltiplas maneiras. (GALEFFI, 2007, p. 9).

As palavras de Galeffi demarcam o conceito de sensível com base naquilo que é afetado no sujeito e que, de certa forma, modifica sua maneira de pensar, agir e emitir valor,

mostrando que esse processo acontece no corpo e se concretiza por meio da relação de troca que estabelece com o mundo que o cerca, consigo mesmo e com as percepções dessa relação. Isso somente pode acontecer no e por meio do corpo. Com essas reflexões parece ser possível pensar numa educação estética desenvolvida por meio de processos educativos que possibilitem aos sujeitos se tornarem mais sensíveis consigo e com o outro, aliando essa sensibilidade às implicações de seu viver.

Dessa forma, educação da sensibilidade torna-se fundamental para uma vivência íntegra e plena do cotidiano; uma educação que reconheça o fundamento sensível da existência humana, dedicando-lhe a atenção adequada para seu desenvolvimento e que tenha como consequência tornar mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais da operação da consciência humana. (DUARTE JR., 2006).

A educação estética relaciona-se à construção de uma visão de mundo. Nesse sentido, a construção dessa visão de mundo dos sujeitos faz parte da formação de cada um, encontrando nas formas e nos conteúdos específicos de sua cultura os elementos que favorecem essa construção.

A problemática da educação estética aponta para direções múltiplas (literatura, artes figurativas, música, dança...) e para consensos diferentes, exigindo, assim, estimulações educativas múltiplas e diferentes. (BERTIN, 1968, p. 236, apud GENNARI, 1997).

A arte sempre educou as sociedades em todos os tempos. A dança, a música e a linguagem pictórica eram os espaços freqüentados por todos. Foi trabalhando, conversando, festejando, cantando, ouvindo, olhando e dançando que as sociedades do mundo, em grande parte iletradas, puderam humanizar-se. (SOARES; MADUREIRA, 2005, p. 76).

Dessa maneira, considera-se de elevado valor a presença da arte nos processos educativos, sejam formais, sejam informais ou não formais. No que se refere à educação do corpo [“pode-se dizer “educação do ser humano”], a história da humanidade mostrou que o homem foi separado de seu próprio corpo, ou seja, o corpo foi dicotomizado; assim, distanciou-se do sensível, de perceber as coisas belas de seu viver. As formas fragmentadas de tratar o ser humano, o tecnicismo na educação e a dicotomia corpo-mente foram determinados pela forma cartesiana de pensar, igualando o corpo à carne e a mente, ao espírito. Assim, a mente foi considerada como um aspecto superior da existência do ser humano, ao passo que ao corpo foi relegado um aspecto secundário, inferior. (TAGLIARI, 2002).

Dessa maneira, nota-se que a raiz desse pensamento ainda está muito firme em nossa sociedade, pois a maneira como o homem continua a se compreender ainda é dicotomizada.

A respeito, Duarte Junior afirma:

Evidentemente a condição humana faz com que não identifiquemos de modo puro e simples o corpo como o nosso “eu”, feito ocorre com os animais, que *são* seu o corpo. Ao contrário, é freqüente afirmarmos que *temos* um corpo. Todavia, esta maneira de colocar as coisas reforça tal dicotomia entre o “eu” e o corpo, já que não temos o nosso corpo feito possuímos uma caneta, um isqueiro. Por isso alguns fenomenólogos chegam a afirmar que “o corpo é a transição entre aquilo que sou e aquilo que eu tenho”, ou seja, nossa consciência simbólica nos “descola” de nosso organismo, mas não de forma total, na medida em que essa consciência é produto de nossos processos corporais e perceptivos, e é este meu “eu-corpo” que me coloca em contato com as coisas do mundo. (2006, p. 129).

Como vemos, o homem é o seu próprio corpo; sem essa presença carnal não é possível existir. No entanto, é preciso propiciar ao homem o encontro com seu corpo, o que pode ser facilitado por meio da educação estética. Dessa forma, é necessário pensar, considerando a realidade social assustadora na qual vivemos atualmente, em como desenvolver a educação estética no país. Em que contexto essa forma de educação estaria adequada? Acredito que em todas as esferas da vida, pois deve desenvolver no sujeito uma nova forma de existir por meio de suas relações consigo, com o outro e com o mundo, mas de modo que essas relações possam favorecer uma vida mais harmônica em sociedade.

Assim, acredito que, embora a educação possa estar sendo desenvolvida nessas diferentes esferas, como é o caso desta pesquisa, há necessidade é urgente de se voltar para o ser sensível, e essa oportunidade deve ser ofertada a todos os sujeitos. Dessa forma, acredito ser na escola pública que a educação estética deva ser desenvolvida, já que nesse espaço pode atingir uma grande parte da população brasileira.

Tentando estabelecer relações entre aquilo em que acredito e o pensar de Anísio Teixeira, utilizo-me neste momento de suas próprias palavras citadas por Assmar para justificar tal relação. “Quando monto na asa de um pensamento, de uma idéia, eu vôo como se a idéia fosse uma ave, e tudo mais em volta se apaga”. (2001, p.89) É nesse sentido que arrisco a me aventurar em um pensar que marcou e continua marcando história na construção da educação brasileira.

As ideias de Anísio e seus projetos educacionais avançados para a educação brasileira buscavam os ideais democráticos como pontos fundamentais, tomando como base as necessidades da realidade, da pluralidade cultural e dos problemas sociais do povo. Ele

buscava uma educação de qualidade inquestionável às camadas populares; sua proposta de trabalho vislumbrava a formação integral, enfatizando o aprender pelo trabalho, pela experiência, pela formação de hábitos, estreitando a relação entre vida, trabalho, educação e mudança social. (ASSMAR, 2001). Acrescenta o autor:

Enxergando no homem a condição inseparável do pensar, do sentir, do agir, vislumbrava a necessidade de unir formação intelectual às possibilidades de formação pelo trabalho, aos exercícios de hábitos de convivência social e a uma base artística cultural, integrando, assim, em sua proposta de organização escolar, o uso da mente, do coração e das mãos na construção coletiva do conhecimento. (ASSMAR, 2001, p. 92).

Considerando o que afirma o autor, podemos dizer que Anísio, em sua proposta de organização escolar, queria o envolvimento do sujeito “inteiro” corpo-mente, ou seja, queria o Ser por inteiro. Em seu projeto educativo ele tentou contemplar todas as esferas de aprendizagem humana, porque, ao nosso olhar, tinha muito bem desenvolvida a sua capacidade de empatia, de colocar-se no lugar daquele que deveria ser educado, conseguindo, assim, conhecer as necessidades do povo brasileiro e confiando que, por meio da educação pública de qualidade, o sujeito teria condições de em seu futuro enfrentar com dignidade as situações e exigências da vida em sociedade.

Dessa forma, a relação da obra de Anísio com a educação voltada para a sensibilidade pode ser verificada na atenção que ambas dispensam ao sujeito e a sua formação como um ser corporal único que busca seu desenvolvimento integral num meio social e cultural específico.

A meu ver, Anísio esteve atento à educação do gosto, ou educação estética, incluindo-a em seus programas. Talvez para a época fosse impossível utilizar-se da expressão “estética” no contexto brasileiro para caracterizar a educação para a sensibilidade. No entanto, constam em seu programa para o ensino primário integral as seguintes atividades que se desenvolveriam em pavilhões do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Bahia, e se estruturaram com base nas características desses espaços:

Inauguram-se três pavilhões com a finalidade de instituir uma escola primária de tempo integral, estruturada em dois setores: o da *instrução*, onde se planejou o desenvolvimento do “trabalho convencional da classe”, ou seja, o ensino da leitura, da escrita, aritmética, ciências físicas e sociais, e o da *educação*, entendido como destinado às atividades socializantes, tais como educação artística, o trabalho manual e as artes industriais. (ALMEIDA 2001, p. 126).

Considerando as incipientes relações estabelecidas entre corporeidade, educação estética e o projeto educacional desenvolvido por Anísio Teixeira, acredito que atualmente a proposta deste educador, talvez com algumas adequações ao tempo histórico, atende às exigências atuais da sociedade, já que considero que a educação estética está embutida em sua proposta, embora estejamos muito longe ainda da efetivação de uma educação pública de qualidade e que sirva aos interesses do homem moderno e suas necessidades. Contudo, é preciso ter esperança sem perder a visão das possibilidades de elaboração, reelaboração e concretude das propostas lançadas. Afinal, na atualidade, o desenvolvimento de crianças e, em especial, da população deste estudo, os adolescentes, parece ter sido lançado à “própria sorte”.

Não é mais possível tolerar a violência social a que crianças e adolescentes estão submetidos. Nessa perspectiva, a proposta de Anísio, a escola em tempo integral, com características adaptadas ao tempo histórico, me parece uma das possibilidades para atenuar a problemática. Sabe-se que crianças e adolescentes estão “perdidos” numa sociedade que não lhes oferece condições para aproveitarem seu tempo livre para buscar diferentes experiências positivas para seu desenvolvimento. A rua é o seu local de lazer, de trabalho, de encontro e desencontro; a desesperança está no olhar, na fala, nos gestos desses sujeitos, que passam muito tempo “fazendo nada” e sem perspectivas futuras.

A escola em tempo integral, além de educar para a sensibilidade, possibilitando que os sujeitos saiam de ambientes “contaminados”, propiciaria aprendizagens técnicas que lhes serviriam para a conquista de sua autonomia, como futuro sujeito adulto e detentor de maiores responsabilidades para consigo mesmo e com o outro.

Nas práticas dessa escola, as artes e o vínculo do ensino com a realidade dos sujeitos deveriam ser trabalhados no sentido de fornecer significado e prazer à aprendizagem. Dessa forma, a dança, em especial a dança de rua, poderia ser utilizada como uma das alternativas para o desenvolvimento de processos educativos significativos aos educandos.

2 DANÇA DE RUA E PROCESSOS EDUCATIVOS

A dança é um fenômeno existente desde o surgimento do próprio homem, desde que ele uniu a música ao gesto. Assim, parece ser a dança uma das mais antigas artes criadas pelo ser humano. Por meio do movimento, a dança expressa, comunica, cria, recria, transforma e reclama por hábitos, valores e idéias de determinadas épocas históricas. Essa conceituação e função são disseminadas por meio de sua forma desde o tempo do homem primitivo. Durante sua evolução histórica, em alguns momentos foi exaltada; em outros, negligenciada, reprimida. Como forma de expressão, arte e cultura, a dança comunicou a realidade, os anseios, a imaginação, os valores de determinadas sociedades ou grupos sociais.

Existem diferentes modalidades de dança em nossa sociedade, da dança voltada ao lazer, como as coreografias de carnaval, algumas danças de salão, danças das casas noturnas, rituais, como as danças terreiros de candomblé, e as danças ditas teatrais ou artísticas, repertórios de balé, danças populares, moderna contemporânea. (MARQUES, 2003, p. 31).

A linguagem da dança é ampla, variada, permitindo o privilégio de, enquanto o sujeito dança, problematizar, trabalhar, discutir, vivenciar as mais diferentes culturas que existem na sociedade. Assim, aprender a dançar, seja no estilo que for, implica, necessariamente, a incorporação de valores e atitudes.

Atualmente, a dança se manifesta por meio dos mais variados estilos⁹, associando-se também aos valores do período histórico-cultural no qual se vive. Assim, no cenário atual e retratando características específicas, evidencia-se um estilo de dança que iniciou sua configuração como arte, cultura e educação literalmente na rua.

2.1 Dança de rua: uma pouco da história

As primeiras manifestações surgiram na época da grande crise econômica dos Estados Unidos, em 1929, quando músicos e dançarinos que trabalhavam nos cabarés ficaram desempregados e foram para a rua fazer shows. (ROSA, 2008). Mais especificamente, como

⁵ Estilo, na perspectiva da dança, caracteriza-se como maneiras específicas de movimentar (dançar) estruturada a partir das necessidades de um tempo /espaço histórico cultural e das necessidades do sujeito que dança, configurando-se em linguagem expressiva.

forma de expressão e linguagem, surgem na década de 1970 nas ruas de Nova Iorque e da Califórnia, Estados Unidos. Entre seus movimentos característicos encontram-se acrobacias, mortais, movimentos do *break*¹⁰, giros sobre a cabeça, que se definem por serem agressivos, dinâmicos, enérgicos, fortes e precisos. (GARCIA; HAAS, 2002).

No Brasil, a dança de rua iniciou seu processo de desenvolvimento em 1982, por meio de filmes, clipes e músicas que servem de inspiração para a dança. Como precursor no Brasil aparece Marcelo Cirino, que fundou o grupo “Gang de Rua” em 1985, ganhando a popularidade por meio do *break dance*. Marcelo Cirino idealizou, então, o primeiro curso brasileiro de dança de rua, enfocando trabalhos práticos e de pesquisa. Até esse evento, não existiam no país cursos que tratassem com seriedade e respeito dessa forma de dança. (PALHARES, 2009).

Atualmente, os vários estilos de dança de rua desenvolvidos no Brasil derivam da música negra norte americana. Na década de 1960, o cantor James Brown catalisou os primeiros passos *funk*, abrindo caminhos para outras manifestações corporais; mais tarde, a dança de rua se ramificaria no movimento *hip-hop*¹¹ e no *street dance*¹², que se subdivide em três: o *braking*, o *locking* e o *popping*.

O *breaking* mistura vários estilos, como o *top rock*, o *footwork* e o *freeze*, que seriam, mais ou menos, o começo, o meio e fim; o *locking* é baseado num passo em que a pessoa trava o corpo, e o *popping* usa muito as articulações do corpo com uma variação imensa de estilos. Como precursor da dança de rua no país, Cirino acrescenta outros estilos, que são o *Freestyle*, *krump* e o *B. boys*. Outras definições para as divisões da dança de rua aparecem, como a que a caracteriza vinculada ao *hip-hop* ou vinculada às academias de dança, o famoso *street dance*. (ROSA, 2008).

A dança de rua fala, por meio de seus movimentos, da realidade do mundo das periferias das cidades, vilas, morros, subúrbios, das dificuldades que o povo carente enfrenta, da marginalidade, do roubo, do tráfico, muitas vezes com ironia, criticando o sistema de injustiça social. (BREGOLATO, 2000). Dessa forma, refletindo sobre os dizeres da autora, parece relevante pontuar que essa forma de dançar expressa a cultura de uma população

¹⁰ Funk: dança que se constitui de passos marcados e acompanha o *rap*

¹¹ *Hip-hop*: movimento cultural construído pelo cruzamento de quatro elementos: o *rap* (música), o *break* (dança) e o grafite (desenho) originário dos bairros pobres de Nova Iorque.

¹² *Street dance* é a dança de rua que se apresenta vinculada trabalhada ou a partir do movimento *hip-hop*, mantendo a característica de passos improvisados ou, a partir da mistura de elementos da dança contemporânea e do jazz, forma efetivada geralmente em escolas de dança.

aparentemente “marginalizada”, que busca na arte uma forma de reclamar por seus direitos e ser reconhecida como membro da sociedade atual.

2.2 Dança de rua: processo educativo e forma de linguagem

Atualmente, a prática da dança ou as tentativas de se oferecê-la têm se apresentado no sentido de desenvolvê-la como processo educativo e linguagem tanto no meio formal quanto no meio informal de ensino, com o objetivo maior de contribuir para o desenvolvimento humano em seu sentido mais amplo. Contudo, antes de compreendê-la como um processo educativo e uma forma de linguagem, é necessário esclarecer o significado dessas duas expressões, que, de certa forma, podem definir o significado de sua articulação.

Assim, no que se refere ao significado da palavra “processo”, é possível compreendê-la a partir do que Japiassú e Marcondes (1996, p. 222) escrevem, como *processus*, a ação de avançar. Os autores definem o termo como significando a atividade reflexiva que tem por objetivo alcançar o conhecimento de algo, ou, ainda, uma série de fenômenos sucessivos formando um todo e culminando em determinado resultado.

Para a qualificação do que vem a significar o termo “educativo”, pode-se fazer referência à educação, que, segundo Ferreira (2000, p. 251), está relacionado ao ato ou efeito de educar, ou, ainda, ao processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Estabelecendo relação entre essas duas expressões e, mais importante ainda, considerando-as articuladas uma à outra, pode-se compreender que um processo educativo é uma ação que se efetua cotidianamente nos mais diferentes contextos e que se utiliza de diferentes linguagens, tendo como objetivo o conhecimento, a compreensão daquilo que se busca entender, lembrando que esse conhecer deve ser promovido pela sensibilização para o viver em comunidade.

Dessa forma, parece ser também importante esclarecer o que significa a expressão “linguagem” e qual sua importância no desenvolvimento de processos educativos para, assim, apreender o significado da expressão e de suas possíveis articulações. Japiassú e Marcondes registram:

Em um sentido genérico pode se definir a linguagem como um sistema de signos convencionais que pretende representar a realidade e que é usado na comunicação humana [...] alguns enfoques valorizam mais o aspecto comunicacional da linguagem, considerando que isso define sua natureza; outros definem a linguagem como um sistema de signos cujo propósito é a referência ao real, à representação da realidade. (1996, p. 164).

Dessa maneira, e com base nas definições referendadas, é possível entender a dança como uma forma de linguagem corporal que, por meio de movimentos, comunica, expressa, reclama e inspira o desenvolvimento de valores e atitudes. Contudo, é necessário considerar que uma determinada linguagem somente pode apresentar significado para os sujeitos quando eles conhecem seus signos e os consideram relevantes em seu contexto.

Assim, é possível compreender que a dança somente terá significado e poderá ser uma linguagem adequada e um processo educativo efetivo quando houver interesse por parte dos sujeitos envolvidos e, como linguagem, expressar, interpretar, criar, recriar e transformar as formas do sujeito interagir consigo mesmo, com o outro e com o contexto no qual está inserido. Assim, compreender a dança como processo educativo, mas também como uma forma de linguagem, linguagem gestual, é acreditar em seu potencial criativo e sensível para a formação de homens cada vez mais humanos. Pease e Pease (2005, p. 19) relatam ser a linguagem do corpo o reflexo externo do estado emocional da pessoa. Cada gesto ou movimento pode ser uma valiosa fonte de informação sobre a emoção que o sujeito está sentindo num dado momento. O segredo da leitura corporal está na capacidade de captar o estado emocional de uma pessoa observando seus gestos e atitudes.

Assim, enquanto manifestação corporal humana, enquanto uma das artes mais antigas existentes no universo, a dança, sempre em sua prática e expansão, relacionou-se, principalmente, com cultura, diversão, lazer, prazer, religião, trabalho, comunicação e expressão, apresentando funções específicas articuladas especialmente diante da sociedade no sentido de demonstrar o potencial dessa arte enquanto fenômeno social e educacional em constante processo de renovação, transformação e significação. (GARCIA; HAAS, 2002, p. 76).

Trabalhando com formas e movimentos ao se desenvolverem no espaço e tempo, a dança codifica mensagens, que, projetadas exteriormente, transmitem emoções, anseios, expectativas e comunicam por meio do gesto. Como forma de arte, educação, linguagem e expressão, a dança pode manifestar e retratar tudo aquilo que um sujeito, grupo ou sociedade está vivenciando num determinado contexto histórico-cultural, além de servir de meio para o autoconhecimento e a socialização.

Nesse sentido, como forma expressiva, as artes auxiliam no conhecimento de nosso mundo interior e exterior. As informações sensíveis são concebidas para expressar uma idéia além delas; o aspecto externo é o símbolo do real. São também, um modo de apropriarmo-nos da história pessoal e da história da humanidade. (ORMEZZANO; TORRES, 2003, p. 56).

Como um processo educativo, a dança não pode somente ser utilizada como execução de elementos técnicos próprios de uma dada manifestação, mas, sim, de uma perspectiva contextualizada e referente aos aspectos vivenciados pelos sujeitos envolvidos no processo, pois somente assim terá sentido para aqueles que a vivenciam. Por meio da linguagem da dança é possível discutir a pluralidade cultural, a diferença; incorporar valores e atitudes; identificar características e conhecer a história de diferentes povos; desenvolver a criticidade, a criatividade e, sobretudo, a sensibilidade.

A educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estéticos e estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano, como parece ainda ser importante para os próprios profissionais da filosofia e da ciência, os quais podem ganhar muito em criatividade no âmbito de seu trabalho, por mais racionalmente “técnico” que este possa parecer. Uma educação que reconheça o fundamento do sensível de nossa existência e a ele dedique devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. (DUARTE Jr, 2006, p. 170).

Provisoriamente finalizando, podemos considerar que, servindo como processo educativo e como linguagem, a dança pode auxiliar, com suas características específicas, na formação de sujeitos mais sensíveis ao seu próprio corpo, ao corpo do outro e a tudo que envolve sua existência nesse planeta. Considerando a vida como uma teia de relações onde o eu sozinho não existe e a interdependência, o respeito e a solidariedade são essências para a vida em comunidade, acreditamos ser de fundamental importância a efetivação de processos educativos e a utilização de linguagens facilitadoras dessa compreensão na formação dos sujeitos. Assim, entendemos que a dança pode servir a essa finalidade.

A dança, como forma de arte, educação, de linguagem e expressão, pode manifestar e retratar tudo aquilo que um indivíduo, grupo, ou sociedade está vivenciando num determinado contexto-histórico cultural, servindo, ainda, de meio para o autoconhecimento e a socialização, propiciados por meio do despertar da consciência estética do sujeito.

A linguagem do corpo é o reflexo externo do estado emocional da pessoa. Cada gesto ou movimento pode ser uma valiosa fonte de informação sobre a emoção que o indivíduo está

sentindo num dado momento. O segredo da leitura corporal está na capacidade de captar o estado emocional de uma pessoa apenas observando seus gestos e atitudes.

A dança como manifestação corporal humana, como uma das artes mais antigas existentes no universo, sempre, em sua vivência e expansão, relacionou-se, sobretudo, com cultura, diversão, lazer, prazer, religião, trabalho, comunicação e expressão, apresentando funções específicas, articuladas especialmente diante da sociedade, no sentido de demonstrar o potencial dessa arte como fenômeno social e educacional em constante processo de renovação, transformação e significação. (GARCIA; HAAS, 2002 p. 76).

Servindo como forma de comunicação, a dança relaciona-se a aspectos como a comunicação do homem para consigo mesmo (nível individual), do homem para com os outros (nível interpessoal), do homem para com o ambiente (nível de seu habitual), do homem para com a sociedade (em nível grupal, regional e universal) e do homem para com o divino (nível religioso). (GARCIA; HAAS, 2002). Trabalha com formas e movimentos que, ao se desenvolverem no espaço e tempo, codificam mensagens que, projetadas exteriormente, transmitem emoções, anseios, expectativas. É uma maneira de expressão corporal¹³ e “fala” por meio do corpo.

A percepção é uma interpretação pessoal daquilo que captamos por meio dos sentidos, permeado de fantasias e imaginação; é um olhar inteiro que leva para o além do real. (ORMEZZANO, 2001, p. 72). Percebemos, com base nos dizeres da autora, que a percepção é subjetiva e está articulada às vivências de cada sujeito e suas relações em seu contexto de vida, o que possibilita transitar por diferentes interpretações e significados para as mais diferentes experiências que os sujeitos podem vivenciar.

Todas as formas de arte envolvem comunicação por parte de uma pessoa (ou sujeito) para outro, através de um objeto simbólico que o primeiro criou e que o segundo, de alguma maneira, é capaz de compreender, apreciar ou a ele reagir. (GARDNER, 1995, p. 53).

Como forma de linguagem expressiva, a dança pode auxiliar os sujeitos no reconhecimento do seu contexto de vida, buscando, por meio da vivência de sua linguagem corporal, desenvolver processos educativos estéticos que, possivelmente, provocarão

¹³ Expressão corporal considerada como uma linguagem específica do corpo que possibilita revelação de determinadas mensagens, certas idéias e estilos do modo de ser e viver do ser humano, por meio tanto da comunicação intrapessoal como da comunicação interpessoal e das relações com o mundo. (GARCIA; HAAS, 2002).

alterações benéficas na compreensão e na relação da/na sociedade em que estão inseridos. Independentemente do contexto, da época em que se situa, a dança sempre retratou a arte, a expressão, a linguagem dos mais diferentes povos e sociedades. Sua evolução, seu progresso através da história, obedece a padrões sociais e econômicos e nasce da necessidade do homem de expressar suas emoções, sentimentos, interesse, desejos e realidade por meio das mais diferentes formas de dançar. (NANNI, 1995).

Descrevendo de forma breve a história da dança, percebemos que o homem primitivo já apresentava rituais realizados por meio da dança para dar concretude a tudo que tinha significado em sua vida, em rituais de caça, colheita, alegria, tristeza, exorcismo, homenagem aos deuses e tantos outros. No evoluir das formas de dançar misturam-se diferentes cenários, passando de sua forma primitiva a danças de corte, balés, dança moderna, conforme as estruturas de poder dominantes nos diferentes períodos pelos quais passa a história da humanidade e sua forma de organização social.

O homem, ao longo da história, vem representando seus sentimentos mais íntimos por meio da dança, com expressões corporais ritmadas que mantêm estreito elo com a religiosidade e o misticismo, com a energia e a sexualidade, com a ludicidade e o prazer. Assim, a dança vem demarcando a sua presença em todos os aspectos da existência humana, seja na esfera do sagrado (rituais místicos e religiosos), seja do profano (social e divertimento), seja em outra dimensão que envolva ambas as esferas.

Nesse sentido, pensa-se que a dança, como meio de linguagem e expressão, simboliza todo sentimento, emoção, prazer, desprazer da cotidianidade e dos diferentes contextos em que se desenvolve o viver humano, favorecendo a compreensão do ser num determinado tempo histórico peculiar, no qual os valores sociais determinam a forma de ser e estar do sujeito neste tempo. Dessa maneira, é de fundamental importância compreendê-la e vivenciá-la segundo uma prática que tenha sentido e produza significado àqueles que a experenciam, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade e da humanização dos sujeitos.

2.3 Descrição dos encontros

Descrever cada um dos encontros é rememorar cada sensação vivenciada durante a experiência. Assim, a proposta oferecida aos sujeitos pesquisados objetivou contemplar a educação do sensível, considerando ser esse o meio para conseguir extrair a essência do

fenômeno adolescentes em situação de vulnerabilidade social e suas relações com a dança de rua.

Dessa forma, a proposta educativa foi desenvolvida por meio de uma oficina de dança de rua. Sobre isso Ormezzano afirma: “A oficina é um espaço de troca que evolui pela capacidade de seus membros e do sistema em sua inteireza e, favorece diferentes maneiras de pensar, sentir, perceber, emocionar-se e expressar a produção de um saber, do que somos e, de quem nós somos”. (2001, p. 82).

A metodologia utilizada no desenvolvimento da proposta considera os fatores da criatividade, da espontaneidade e da liberdade, sem eximir o papel da pesquisadora de mediar os encontros encaminhando as atividades de cada encontro, não interferindo na sua realização. Nessa atuação, procurei deixar os participantes bem à vontade, esclarecendo sempre os objetivos de cada exercício, estabelecendo, assim, um clima dinâmico, favorável ao desenvolvimento das atividades. Em muitos momentos, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das atividades de dança e de incentivá-los para tal, eu participava efetivamente das atividades, realizando-as ou tentando realizá-las.

É necessário esclarecer que o planejamento das atividades sempre foi flexível e ligado ao interesse do grupo participante, buscando transcender as formas preestabelecidas do mesmo. A temática que norteou os encontros foi a linguagem da dança de rua e a especificidade de seus movimentos.

2.4 Primeiro encontro: 02 horas/aula

Desenvolvimento

O primeiro encontro foi bastante conturbado, pois, antes mesmo de chegar ao ginásio onde foi realizada a oficina, os adolescentes já se encontravam no local, dispersos e em grande número. Conseguindo reunir o grupo depois de chamá-los várias vezes, solicitei silêncio para que pudessemos conversar e enfatizei que cada um teria o seu tempo para falar e para ouvir. Realizei, então, a minha apresentação, embora já a tivesse feito quando da apresentação do projeto. Posteriormente, organizei uma dinâmica de apresentação do grupo, pela qual cada integrante deveria, além de dizer seu próprio nome, ressaltar uma característica pessoal. Solicitei, então, que falassem sobre o que esperavam da oficina.

Cada um disse seu nome, no entanto, quanto às características e ao que esperavam das aulas, eles não se manifestaram. Percebi sua timidez, tanto que dizer o próprio nome foi uma tarefa difícil. Orientei, então, que durante o transcorrer das aulas aqueles que tivessem vontade de expor o fizessem.

A maioria dos componentes do grupo já havia participado de aulas no projeto em que inseri a oficina. Assim, quando expus o novo horário que havia sido combinado e como as aulas seriam organizadas, alguns alunos se levantaram e saíram dizendo que não fariam as aulas, pois estavam ali somente naquele dia para aulas de ginástica, não de dança. Expliquei-lhes que poderiam fazer somente a oficina de ginástica com outro professor, mas logo percebi que este não era o problema, e, sim, a forma de organização, que, de certa maneira, agora seria cobrada. Mesmo assim, os meninos não ficaram. Convidei, então, aqueles que ficaram para iniciarmos as atividades. Eles pareciam tímidos e, ao mesmo tempo ansiosos, desconfiados e curiosos.

Atividades de aquecimento¹⁴ – com os participantes em pé num círculo, propus-lhes exercícios como circunduções do pescoço, ombros, quadril, tornozelo; alongamos estaticamente os membros inferiores e superiores em diversas possibilidades. Na sequência foram realizados exercícios de soltura corporal também para membros superiores, pescoço, tronco, quadril e membros inferiores.

Durante a execução dessas atividades ouvi diversas reclamações, sempre de um mesmo grupo, que se posicionou um ao lado do outro no círculo. A reclamação proferida em voz alta por Break de Chão era desta natureza: “Para que fazer essas besteiras? “isso dói”, “o, cara, professora, não consegue nem tocar o pé”, “olha, tá se fazendo, quer parecer o bonitão”.Os demais olhavam e riam das reclamações e comentários.

Durante os intervalos desses comentários e as execuções dos exercícios, tentei explicar o motivo de realizá-las, o porquê de estar sentido dor. Também solicitei que cada um ficasse atento ao seu movimento, não ao do colega. Quando dos meus comentários, alguns os escutavam e me olhavam, ao passo que os outros riam, como um pequeno grupo que nesta aula pareceu querer chamar a atenção para si.

O objetivo do aquecimento é preparar o corpo para exercícios vigorosos e reduzir o risco de lesões. A preparação tem relação com o aumento da temperatura interna do corpo, facilitando, ainda, o aumento do fluxo de sangue para os músculos; aumentando a elasticidade

¹⁴ Atividades de aquecimento definem-se por exercícios que visam ao aumento da temperatura corporal, frequência respiratória, frequência cardíaca e, conseqüentemente, melhoram a elasticidade dos tecidos, preparando o organismo para atividades posteriores mais exigentes e intensas.

muscular; favorecendo o efeito de ensaio, ou seja, o corpo pratica padrões motores que serão utilizados mais tarde, aumentando a elasticidade de tendões e ligamentos. (GUISELIN; BARBANTI, 1993). “No que se refere ao alongamento, é um método generalizado que atinge apenas a faixa normal da amplitude dos movimentos, isto é, não é forçado”. (BREGOLATO, 2002, p.59).

Realizada a atividade inicial, solicitei que se dividissem em dois grupos e que cada grupo formasse uma coluna no final do solo¹⁵, para que pudéssemos realizar o movimento educativo¹⁶ para o movimento que o grupo mais gosta de realizar (conforme informações anteriores obtidas em conversa com coordenador e monitor do projeto). Contudo, quando eles tentaram se organizar, não sabiam a maneira de se posicionar. Então, expliquei-lhes o que significava a formação que eu estava solicitando.

Também expliquei a técnica do movimento para o grupo e solicitei que observassem a minha forma de execução. Enfatizei também que este movimento auxiliaria na execução do movimento de mortal durante as coreografias que realizavam.

Quando iniciaram a atividade, percebi que, com exceção de três sujeitos, o grupo apresentava dificuldade de execução. Então, dei-lhes informações relevantes que os auxiliariam na próxima tentativa, assim como demonstrei o movimento mais uma vez e auxiliei cada um na sua tentativa. Também os informei de que, se auxiliassem um colega, deveriam realizar o procedimento e o apoio nas regiões corporais que eu estava demonstrando e expliquei-lhes o motivo.

Durante toda a aula houve muita conversa, riso e demonstração clara de formação de grupos dentro do próprio grupo da oficina. Percebi também que os jovens não estavam acostumados a seguir uma sequência e uma rotina dentro da aula, pois não respeitavam a ordem na coluna. Então, chamei procurei saber se todos haviam realizado a atividade, pois eles se dispersavam, entretidos com outros aparelhos presentes no ginásio; alguns se sentavam no solo e era difícil convencê-los a executarem a atividade. Era como se estivessem me dizendo: “Faço o que quero e no momento que quero”.

¹⁵ Solo aparelho da ginástica artística, que consiste basicamente em um tablado quadrado formado por molas, espuma e um forro colocado sobre o mesmo.

¹⁶ Movimento educativo nas práticas desportivas se caracterizam por movimentos que servem de base para movimentos mais complexos; possuem proximidade nas características mecânicas e espaciais exigidas para sua realização. Assim, possibilitam o aprimoramento e a compreensão do movimento mais complexo a ser realizado como produto final.

Posteriormente, passamos ao salto mortal, já que durante todas as atividades anteriores eu tivera de “segurá-los” para que não o realizassem antes do momento “adequado”. Então, conforme pedido do grupo, passamos a esse momento.



Figura 1 - Treinando o salto mortal

Durante a realização do salto, não precisei dizer como deveriam se organizar, pois eles mesmos dispuseram os colchões no chão e se distanciaram; embora não tenham formado uma coluna, realizavam o salto um de cada vez. Em alguns momentos dois saíam ao mesmo tempo, mas, ao perceber o colega, um parava e o outro continuava. Todos realizaram muitas vezes o movimento. Percebi que, mesmo não apresentando uma técnica correta, existia o conhecimento empírico incorporado no movimento que realizavam.

Nos momentos de execução do mortal me posicionei ao lado dos colchões, onde é comum o professor ficar para o apoio da execução, e a cada salto elogiava a tentativa e fornecia-lhes informações técnicas sobre a atividade. Muitos gostaram do procedimento e, depois da execução, fizeram seus comentários; outros somente escutavam e não falavam nada, nem ao menos agradeciam quando recebiam o elogio. Mesmo sendo boa ou ruim a execução do salto, eu sempre os elogiava, pois queria me aproximar mais do grupo e criar afinidade com ele.

Encerrada a atividade, solicitei que formassem pequenos grupos e que cada um criasse ou realizasse a união de dois movimentos para a criação de uma coreografia¹⁷, que deveria ser composta pelos movimentos de cada grupo. Disse-lhes que em todas as aulas faríamos esse processo de criação, com cada grupo mostrando seus movimentos, seu trabalho, para os outros; assim, todos deveriam aprender os movimentos criados pelos colegas.

Durante a composição, quando se fundem a imaginação, a criatividade, a cooperação e a racionalidade, ocorrem o processo de construção de conhecimentos, através de um percurso que conduz o indivíduo do âmbito sensível ao racional. Assim, o ato de conhecer passa a ser uma conquista significativa e por isso é capaz de servir, pensar e agir no mundo em que vive. (BARRETO, 2004, p. 47).

O grupo pareceu entusiasmado. Solicitei então, que cada grupo ocupasse um lugar no solo. Disse-lhes que colocaria uma música que havia trazido para embalar as suas criações, mas que gostaria que no próximo eles trouxessem as músicas de que gostavam para escolhermos uma para a coreografia do grande grupo.

Deixei que realizassem os movimentos. Alguns grupos realizavam a atividade de criação, porém dois apenas se sentaram e conversavam. Então, passei por todos os grupos elogiando o trabalho e dizendo que eu os estava observando de longe e havia notado que sabiam fazer muitos movimentos. Contudo, mesmo assim eles não dialogavam muito comigo. Num desses grupos solicitei que mostrassem seus movimentos, quando Giro de Cabeça disse: “Não, não. A gente não sabe nada, isso aqui é pouco, precisa ver o que os loucos fazem lá na vila.”

Respondi que, com certeza, deveriam saber muitos movimentos, mas eles também sabiam. Eu disse: “Estou gostando muito e também quero aprender com vocês, porque esses movimentos eu não sei fazer”. Sem esperar a resposta, fui deixando o grupo e chegando àquele que estava sentado. Perguntei-lhes se estavam cansados, se estavam com dificuldades. A resposta de Mortal com Meio Giro, depois de ter olhado para os outros, foi: “Estamos pensando. Na outra aula mostraremos.” Disse –lhes que deveriam tentar algum movimento ainda nesta aula, pois, se deixassem para fazer na outra, talvez esquecessem o que estavam pensando. Mesmo assim, eles permaneceram na mesma postura.

¹⁷ Coreografia criações seqüenciais, sucessivas e com alternância das formas e movimentos dentro de um espaço /temporal, com trajetórias no espaço físico, concretizando e desenvolvendo formas e configurações espaciais para veicular mensagens. Pela expressão e comunicação do corpo, as mensagens são veiculadas pelo vocabulário formal da dança. (NANNI, 1998).

Dei-lhes um bom tempo para que realizassem os movimentos e solicitei, então, que os grupos que haviam realizado mostrassem o trabalho aos colegas. Não obtendo resposta, solicitei-o mais uma vez. Então, Giro de Cabeça falou: “Professora, queremos ensaiar em casa e na próxima aula apresentar.” Perguntei ao grupo se todos concordavam com a sugestão, e a resposta foi unânime: “Sim”.

Então, disse que estávamos chegando ao final da aula e orientei-os a formarem um círculo para alongarmos. Break de Chão disse: “Não precisa, não precisa, a gente já trabalhou bastante”. Disse-lhes que era necessário, porque os exercícios de alongamento os deixariam mais descansados, evitando, ainda, que ficassem doloridos. Sem perder tempo, iniciei os alongamentos e, ao final, solicitei que todos fizessem uma inspiração bem profunda e que, quando soltassem o ar, liberassem todo cansaço e as sensações ruins do dia. Realizamos o exercício três vezes. Finalizando, disse-lhes que os esperaria na próxima aula e no mesmo horário.

2.4.1 Segundo encontro 02 horas/aula

Desenvolvimento

Este segundo encontro apresentou uma grande surpresa: quando cheguei ao ginásio, não encontrei ninguém. Preocupada, pensei no que eu poderia ter feito que tivesse assustado o grupo. No entanto, coloquei um CD de *hip-hop* e comecei a organizar o material. Então, passados alguns minutos, entrou um grupo animado, cujos alunos me cumprimentaram e dirigiram-se ao banco onde deixavam seu material e seus tênis; organizaram-se e dirigiram-se a mim pedindo que eu guardasse seus objetos. Assim como eu fora surpreendida, os meninos também parecerem ter sido, pois questionaram de imediato se não havia vindo mais ninguém. Eu disse que até o momento somente eles estavam ali, mas que, provavelmente, deveria ter acontecido alguma coisa, ou os outros grupos estariam atrasados.

Convidei-os, então, para iniciarmos a aula, formando um círculo para iniciar o aquecimento, e falei sobre o andamento da aula e a sequência de atividades. Iniciamos aquecendo com circunduções e movimentos de soltura de diferentes segmentos corporais. Durante a execução tive de explicar a importância do alongamento –aquecimento, pois o grupo presente era aquele que na aula anterior também reclamara dessa atividade. Contudo, observei que, apesar de questionar, eles o faziam e gostavam. Enfatizei também que, à medida

que eles fossem realizando todas as aulas e que esses movimentos fossem repetidos, a execução iria sendo facilitada e eles, conseqüentemente, obteriam os benefícios de uma melhor flexibilidade.

Percebi que esse grupo se preparara para vir à aula, o que eles mostraram desde o momento que chegaram, pois estavam “arrumadinhos”, com sua mochila; ao largarem o seu material, tiveram o cuidado de deixá-lo junto, tênis um ao lado do outro, e de colocá-lo embaixo do banco. Alguns estavam de boné, mas não o tiraram; um deles tinha gel no cabelo, sobre o que eles mesmos faziam comentários e brincadeiras, apontando a preocupação do colega com a aparência.

Quando estávamos no final do alongamento, chegou Mortal, que se sentou no banco ao lado do solo. Fui até ele e o convidei para realizar a aula. Ele, acanhadamente, explicou: “Não consegui chegar antes”. Convidei-o, então, para que se juntasse ao grupo; em resposta, ele cumprimentou os meninos e iniciou os movimentos que estavam realizando. Terminada essa etapa da aula, orientei-os para formarem uma coluna como na aula anterior. Expliquei-lhes que repetiríamos o educativo do rolamento e iniciariamos o educativo para o rodante¹⁸, que facilitaria a execução dos movimentos acrobáticos¹⁹ da dança.

¹⁸ Rodante: movimento de solo da ginástica artística realizado também na dança de rua.

¹⁹ Movimentos acrobáticos caracterizados por movimentos onde existe a fase de voo, como o mortal.



Figura 2 - Execução do movimento rodante

Então o grupo iniciou o exercício de rolamento realizando-o algumas vezes. Posteriormente, mostrei-lhes as diversas possibilidades de rolamento corporal e perguntei se conheciam outras, ao que Break declarou: “Não conheço”. Então, orientei-os a realizar aqueles que eu havia mostrado, o que eles fizeram; enquanto isso eu ia corrigindo os movimentos ao mesmo tempo em que verbalmente os incentivava. Depois de experienciados esses movimentos, montei com o material da ginástica a estação para o educativo do rodante. Demonstrei o rodante, enfatizando que era um movimento que na aula anterior eu havia observado que eles já realizavam. Contudo, era preciso melhorar a técnica para que eles economizassem energia e dispusessem dela para se manter mais tempo em atividade. Eles me que o demonstrasse mais uma vez, o que fiz, motivando-os, então, a que o executassem, pois eu os auxiliaria. Posteriormente, organizei-os uma coluna para a realização da atividade, que eles executaram várias vezes.

Depois de realizado o exercício, solicitei ao grupo que mostrasse o trabalho da aula anterior, ou seja, os movimentos que haviam criado para a coreografia. Eles realizaram exercícios de solo individuais e desconectados, não apresentando uma sequência. Mortal, que estava “sozinho”, não quis apresentar nenhum movimento, pois seu grupo não estava presente, porém mostrou interesse pelos movimentos demonstrados pelos colegas e fez várias tentativas de execução destes. Então, propus aos meninos que tentássemos fazer a união de

alguns movimentos acrobáticos com outros mais dançados. Como eles aceitaram, formamos uma meia lua (forma que utilizam para apresentarem o *hip-hop*), e Break de Chão me deu o CD que havia trazido, do qual escolhemos a música. Assim, um a um ia ao centro e fazia seu movimento; os que ficavam no meio círculo marcavam o movimento com os pés batendo forte, primeiro o direito e depois, o esquerdo, movimento criado ali no momento da aula pelo grupo.

Improvisar consiste na liberação da imaginação durante o processo educacional. O improviso é fundamental para que o indivíduo tome contato e aprenda a lidar com os seus questionamentos, idéias, pensamentos, fantasias, sonhos e com todo o universo simbólico que é ele próprio. A atitude de improvisar seria mais que uma problematização [...]. Enquanto improvisa, o vaivém de sentimentos, pensamentos e ações coloca o indivíduo diante de sua essência e dos caminhos da sua existência. (BARRETO, 2004, p. 45-46).

Depois dessa vivência e finalizando, formamos um círculo e alongamos novamente, momento em que enfatizei o porquê dessa organização de aula. Abri espaço para que eles comentassem do que haviam gostado, o que poderia ser mudado, como imaginavam que poderíamos trabalhar os momentos coreográficos e se havia algum movimento específico da dança de rua que gostariam de treinar para aperfeiçoar.

Somente Giro de Cabeça se manifestou dizendo: “Hoje aproveitei mais a aula, mas a parte dos alongamentos não precisava existir. Eu não gosto dos alongamentos, acho que precisava ter mais tempo para treinar o mortal e a coreografia”. Fiz alguns comentários finais referentes à fala do menino, ressaltando a importância de saber o que eles pensavam para poder atender às expectativas do grupo. Contudo, salientei que algumas atividades eram essenciais, principalmente enquanto estivéssemos treinando os movimentos da dança com os recursos da ginástica, em razão do alto risco de lesões. Eles escutaram, e Mortal com meio Giro perguntou: “Estamos liberados?” Despedindo-me deles, enfatizei que os esperava para o próximo encontro; e entreguei-lhes as passagens; e eles se vestiram, organizaram suas coisas na mochila, se despediram e saíram.

2.4.2 Terceiro encontro

Desenvolvimento

Neste terceiro encontro, cheguei ao ginásio de ginástica e encontrei os meninos já praticando o salto mortal. Outra surpresa foi que o grupo havia aumentado, pois meninos que estavam no primeiro encontro haviam retornado. Larguei o aparelho de som, cumprimentei a todos e os chamei para que iniciássemos aula. Orientei-os a formarem o círculo e enfatizei que estava feliz com a presença de todos. Falei nesse momento como havia pensado a organização da aula, atividades e seqüência, perguntando se alguém gostaria de propor algo diferente. Não obtive resposta, observando que os sujeitos do grupo olhavam uns para os outros esperando que alguém falasse alguma coisa. Então, iniciei o aquecimento e os movimentos de alongamento.

Posteriormente a esse momento, iniciamos os movimentos no solo, para o que o dividi o grupo em dois: alguns realizaram os movimentos de rolamento e aqueles que não haviam vindo na aula anterior, bem como o outro grupo, realizou os educativos para rodante. Depois de os grupos vivenciarem por algum tempo os movimentos, solicitei que trocassem de estação. Expliquei todo o movimento de rodante para o grupo que ainda não havia realizado este movimento na aula anterior e para o que servia. Demonstrei-o duas vezes e solicitei que tentassem realizá-lo, posicionando-me ao lado da estação para auxiliar cada um na sua execução. Ao mesmo tempo estive atenta ao que o outro grupo realizava. Nele, os jovens estavam fazendo o exercício, mas realizavam-no uma vez, paravam e se sentavam; faziam-no outra vez e sentavam-se novamente. Somente Mortal fazia seguidamente o movimento no aparelho auxiliar e, depois de algumas tentativas, teve a iniciativa de realizar o movimento no solo sem auxílio do aparelho.



Figura 3 - Moinho: movimento de dança de rua realizado no solo

Posteriormente a essa vivência, organizei o grupo para o salto, orientando que realizassem a coluna, contudo eles demoraram a fazê-lo. Então, tive de ser mais enfática e dizer que, enquanto não se organizassem, não seria possível realizar os saltos para sua própria segurança. Quando consegui que se organizassem, expliquei-lhes que a atividade do salto nesta aula seria um pouco diferente e que o grupo deveria realizar saltos mais simples, que garantiriam maior controle corporal para o salto mortal. Demonstrei um desses saltos para o grupo e, então, solicitei que, na ordem da coluna, o realizassem, pois eu ficaria ao seu lado para apoiá-los. Eles realizaram o salto, mas demonstraram não ter gostado. “Break disse: “Esse salto é fácil demais.”

Parti, então, para o próximo salto, demonstrando-o e solicitando que o realizassem. Assim, depois de terem vivenciado cada um deles, ao todo quatro saltos diferentes, e perceberem a dificuldade sentida na execução, pois já revelavam não ser tão fácil, solicitei que realizassem o tão desejado salto mortal. Depois de algum tempo de vivência, orientei o grupo a novamente formar um círculo e conversamos sobre o momento coreográfico.

Solicitei que se dividissem em grupos e relemberrassem os movimentos que haviam criado para a coreografia, passando, após, pelos grupos para perceber o que acontecia. Fui ao grupo que havia faltado à segunda aula e solicitei que me mostrassem o que haviam criado, mas eles disseram não se lembrar. Então, ofereci-lhes minha ajuda para criarem novos

movimentos. Realizei um movimento de braço e cabeça, perguntando o que achavam. Mortal com Meio Giro, olhando para baixo e com boné na cabeça (não pude ver seus olhos), respondeu: “Legal, mas é meio bobo”. Eu sorri e disse: “Concordo com você, parece meio bobo, eu preciso de ajuda. Vamos lá, me ajuda a criar”. Ele continuou de cabeça baixa e os colegas do grupo somente riram. Mortal levantou-se e demonstrou um movimento acrobático, que elogiei dizendo que deveriam lembrar ou criar outros.

Então, dei um tempo para o grupo acabar o trabalho e disse que deveriam, ao final, apresentar ao menos dois movimentos para os colegas e auxiliá-los a realizá-los. Fui ao outro grupo que já estava mais estruturado em termos de coreografia, observei-os e elogiei o trabalho. Enfatizei que deveriam pensar em como ensinar esses movimentos aos colegas e deixei que vivenciassem o trabalho por um tempo. “O trabalho em grupo é um método conjugado provavelmente com outros métodos como expositivo e de trabalho independente. A finalidade principal é obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa”. (VALLE, 2005, p. 49).

Finalizando, chamei os grupos e solicitei que apresentassem os movimentos aos colegas. Perguntei se algum dos grupos gostaria de ser o primeiro a mostrar o seu trabalho. Como eles não responderam, pedi que fizessem par ou ímpar. Um dos grupos apresentou primeiro, demonstrando os movimentos de cabeça baixa e sem muita vontade, com exceção de Break e Giro de Cabeça, que os realizavam sorrindo mesmo quando erravam o movimento. Ao finalizarem, iniciei os aplausos, e os meninos do grupo que assistia à apresentação acompanharam-me.

O segundo grupo apresentou-se mais descontraído, mas não menos envergonhado, pois os adolescentes riam de si mesmos e olhavam para os próprios integrantes de seu grupo. Ao finalizarem sua apresentação, estes também foram aplaudidos. Elogiei os dois grupos e solicitei novamente que pensassem em como ensinar os colegas a praticar os movimentos criados.

Fizemos um círculo para finalizar a aula, alongamos e conversamos. Encerrei a aula solicitando que me auxiliassem a colocar os colchões no lugar. Informalmente, Break de Chão perguntou se na próxima aula poderia trazer um amigo que gostaria de vir, o qual já dançava num grupo da vila deles, mas que havia acabado, pois o professor tinha cansado da falta de comprometimento dos meninos. Eu disse que sim. Depois de terem me auxiliado, eles se organizaram e se despediram, momento em que enfatizei que os esperava para o próximo encontro.

2.4.3 Quarto encontro

Desenvolvimento

Cheguei ao ginásio e encontrei o grupo novamente saltando, alguns se encontravam na cama elástica e outros no minitrampolim. Entrando, cumprimentei a todos, organizei o material e me dirigi ao centro do solo, chamando os meninos para iniciarmos aula. Como demoraram a vir, tive de chamá-los mais de uma vez. Quando todos estavam presentes, solicitei que fizessem o círculo, sendo prontamente atendida. Iniciei minha fala ressaltando a importância do aquecimento antes das atividades, principalmente daquelas que causam muito impacto. A presença de mais um integrante foi reconhecida. Então, solicitei que ele se apresentasse, o que prontamente ele fez. Então, falei ao grupo que precisávamos fazer um “trato” já que eles sempre chegavam ao ginásio antes de mim. Solicitei que antes de realizarmos o aquecimento e o alongamento não realizassem os saltos, ou seja, que poderiam, quando chegassem, ir para o solo e realizar o aquecimento e o alongamento ou ficarem conversando até eu chegar, pois durante a aula eu reservaria mais tempo para a vivência dos saltos no minitrampolim e na cama elástica. Perguntei-lhes se concordavam, e eles mesmo não gostando, concordaram. Realizamos o aquecimento e o alongamento, e eu disse ao grupo que a minha parte do trato já iniciaria nesta aula. Organizei-os em grupos e permiti que treinassem os saltos que já sabiam; um grupo ficou na cama elástica²⁰ e o outro foi trabalhar no minitrampolim²¹. Ressaltei a questão da organização no momento de execução do exercício de cada sujeito em razão da segurança, enfatizando ainda que observaria os dois grupos e, no momento da troca de aparelhos, avisaria.

Treinar quer dizer tornar apto, destro, capaz para uma determinada tarefa ou atividade. Treinar, num sentido mais amplo, trata-se de um processo físico e mental complexo, que é determinado pela condição, motivação, tática, além das capacidades intelectuais e psíquicas. Significa qualquer instrução organizada, cujo objetivo é o rendimento físico, psicológico, intelectual ou mecânico. (BARBANTI, 1996, p. 3).

²⁰ Cama elástica: estrutura de ferro que em seu centro possui uma malha elástica onde são realizados diferentes movimentos acrobáticos.

²¹ Minitrampolim: aparelho acessório da ginástica artística utilizado para realização de diferentes tipos de saltos livres e em aparelhos possui estrutura semelhante à da cama elástica, mas em um tamanho bem inferior.

Primeiramente, fui ao grupo que estava trabalhando no minitrampolim e fiquei ao lado dos colchões onde finalizavam o salto. Percebi que alguns meninos têm uma excelente execução no salto mortal e elogiei a todos. Mortal com Meio Giro, depois de ter saltado novamente e ter finalizado o salto, posicionou-se ao meu lado e disse: “Sabe, professora, o meu irmão saltava melhor que eu. Ele fazia mortal duplo”. Respondi: “Que legal! Ele já participou aqui do projeto?” Ele disse: “Sim, ele fazia”. Perguntei: “Então diz para ele voltar.” Ele respondeu: “Ele tá preso agora, matou um cara aí. Nem ele sabe por que direito se meteu em drogas e aí tá lá agora. Eu disse para ele que não valeu a pena ter feito isso”. Eu respondi: “Você tem toda a razão, ele poderia estar aqui agora muito mais feliz”. O menino continuou: “A minha mãe falou que ele não devia ter feito isso, mas agora ele tá perto de sair”. O menino ainda disse: “Eu não quero isso para mim”. Respondi-lhe: “Você está certo, já tem consciência de que não quer isso para você. Então deve continuar a estudar, não se envolver com drogas procurar se envolver em projetos como estes que podem te ensinar, te ajudar. Você está gostando daqui?” Ele respondeu: “Sim, muito”. Falei então: “Que bom! Então tem que fazer uma forcinha para não faltar, participar. Imagina, você já realiza muito bem os exercícios; se continuar treinando, então, com certeza também fará mortal duplo e muitos mais. E lembra sempre que você disse que não quer isso para você”. Ele me olhou, sorriu e concordou. Dirigiu-se, então, novamente para o final da coluna.

Essa conversa toda aconteceu durante a atividade, quando ele ficou ao meu lado enquanto os outros meninos de seu grupo realizavam vários saltos e o outro grupo ainda permanecia na cama elástica. Deixei que realizassem mais dois saltos cada um e troquei os grupos de aparelho. Confesso que fiquei chocada com o relato, já que esse menino falava pouco e, quando se manifestava estava sempre olhando para baixo, nunca tirando o boné da cabeça, mesmo quando da realização do mortal. Quando o boné lhe caía ele, rapidamente o recolocava.

Depois de deixar que cada grupo vivenciasse outro aparelho, solicitei-lhes que viessem ao centro do solo para que pudessemos iniciar o momento coreográfico. Eles deveriam escolher no seu grupo um movimento do processo criativo da aula anterior para passar aos colegas. Dei-lhes um tempo pequeno para a escolha e perguntei qual dos grupos gostaria de realizar a atividade primeiro. Nesta aula a resposta foi diferente, visto que um dos grupos disse que passaria os movimentos criados aos colegas. Então, auxiliiei-os para que se posicionassem de maneira que todos enxergassem os colegas que ensinariam o movimento. Orientei-os também para que no momento em que estivessem explicando falassem um de cada vez. O primeiro grupo realizou a atividade com mais naturalidade, ao passo que o

segundo grupo apresentou maior dificuldade, por ter esquecido o movimento. Contudo, relembrou-no novamente durante a execução da atividade e conseguiram, a seu modo, realizá-la. Posteriormente colocamos uma música de *hip-hop* que o grupo havia escolhido na primeira aula eles tentaram realizar os movimentos criados e treinados com a música. Alguns ajustes precisaram ser realizados, no que os auxiliei. Eles ensaiaram várias vezes os movimentos com a música e então encerramos a atividade.



Figura 4 - Improvisando e realizando movimentos da dança de rua

Finalizamos com o alongamento, quando lhes perguntei se estavam gostando das aulas, se queriam dizer alguma coisa. As respostas foram no mesmo sentido, embora somente Mortal tenha respondido verbalmente dizendo: “Sim, professora, eu estou gostando”. Os outros meninos responderam com movimentos da cabeça e sorrisos, revelando que estavam gostando da atividade.

2.4.4 Quinto encontro

Desenvolvimento

No quinto encontro, cheguei ao ginásio e os meninos já se encontravam lá. Do grupo presente, um deles estava sentado no solo conversando, enquanto outros saltavam no minitrampolim.



Figura 5 - O espaço e o grupo

Cumprimentei a todos, e coloquei o aparelho de som no lugar, com um CD de *hip-hop* como música de fundo. Largando todo meu material me dirigi ao solo, aproximando-me do grupo que estava sentado. Então, eles me disseram que estavam cumprindo o “trato”. Respondi que ao final da aula falaria sobre o assunto com os dois meninos que não estavam cumprindo o combinado. Chamei, então, os meninos que estavam saltando e solicitei que formassem o habitual círculo inicial; expliquei-lhes como seria o andamento da aula e solicitei sua opinião, com o que eles concordaram. Iniciei, então, o aquecimento com os movimentos de balanceios, circunduções; posteriormente, realizamos exercícios específicos de alongamento. Ainda no décimo encontro, eles reclamariam dos alongamentos, embora relatassem que melhoraram sua execução como disse Giro de cabeça: “Eu agora já alcanço meus pés, e não dói mais tanto”.

Quando estávamos na metade do alongamento, Mortal chegou de bicicleta, encostou-a na parede, tirou o chinelo e educadamente pediu para entrar no solo, o que lhe permiti. Ao chegar mais perto do grupo, ele cumprimentou a todos, e continuamos o alongamento.

Finalizada esta parte, solicitei que me auxiliassem a distribuir o material no solo e, conforme eu ia orientando, organizamos sete estações de exercícios²². Expliquei e demonstrei o que deveria ser realizado em cada uma delas, enquanto o grupo me observava. Expliquei que, quando trocassem de estações, deveriam cuidar para não interferir na execução dos colegas; que deveriam esperar para trocar de estação quando o colega da estação seguinte também realizasse a troca. O grupo realizou a atividade muito bem, a qual, após concluída, foi repetida, pois eles demonstravam tê-la apreciado. A estação priorizou exercícios equilíbrio, força e resistência.

Posteriormente, partimos para o trabalho coreográfico. Repetimos os movimentos da aula anterior, corrigimos os movimentos já realizados e ensaiamos várias vezes com a música. Depois, cada sujeito ficou responsável para na aula seguinte treinar um movimento que poderia ser encaixado ao final da parte coreográfica já elaborada.

Pode-se compreender como processo coreográfico as etapas e ou fases em que o coreógrafo está organizando as idéias, temas, em que está escolhendo um repertório musical e ou estudando e vivenciando a música a ser interpretada e dançada; e em que se estão criando elaborando os movimentos que em seqüência definitiva, formam a coreografia. O tempo de duração do processo coreográfico não é exato, depende, principalmente, da metodologia e estratégias adotadas pelo coreógrafo, do nível de desenvolvimento dos seus alunos e ou bailarinos, de suas experiências, estilos de dança e objetivos. (GARCIA; HAAS, 2002, p. 86).

Lembrando de nosso “trato”, permiti que o grupo se dividisse e experienciasse os saltos na cama elástica e no minitrampolim.

Ao finalizar a aula, realizamos o alongamento e informei o grupo de que na aula seguinte teríamos convidados, pois mais uma turma de meninos iria participar dos encontros, os quais também já dançavam. Percebi que eles trocaram olhares e ficaram curiosos.

Dispensei-os dizendo que os esperava para a próxima aula e que não se esquecessem da tarefa. Ainda ao final da aula, chamei Mortal com Meio Giro e Giro de Cabeça que não haviam respeitado o “trato”, e perguntei-lhes se se lembravam do que havíamos combinado,

²² Estações de exercícios: como forma de desenvolver atividades mais dinâmicas, conhecidas como circuito, são organizados espaços (lugares) dentro de um ambiente onde os executantes devem realizar um determinado exercício (com ou sem material acessório) por um determinado tempo, controlado pelo mediador. Estes lugares são as estações, que, dependendo do circuito, podem se apresentar em diferentes quantidades.

dizendo ainda que esperava que, assim como eu estava cumprindo a minha parte, eles cumprissem a deles. Mortal com Meio Giro disse: “Tá bom, professora, vamos cumprir”, respondendo pelo colega, que somente sorriu. Nesse momento, percebi que, enquanto se vestiam, alguns jovens tentavam observar a situação e, depois que os meninos saíram, vieram me perguntar se eu havia falado para eles. Respondi que sim e que tudo iria se resolver. Eles se despediram, pegaram as passagens e saíram.

2.4.5 Sexto encontro

Desenvolvimento

Cheguei ao ginásio e os meninos, embora em grupos separados, estavam sentados no solo conversando. Cumprimentei a todos, coloquei como de costume o aparelho de som em seu lugar e inseri um CD de *hip-hop* como música de fundo; larguei meu material e me dirigi aos grupos no centro do solo.



Figura 6 - Freeze movimento da dança de rua

Solicitei ao grupo que formasse o círculo e expliquei-lhes como seria o andamento da aula, perguntando-lhes se queriam falar alguma coisa. Eles não responderam. Elogiei a todos por estarem cumprindo o nosso “trato”. Então, Break de Chão perguntou se o outro grupo não viria. Respondi que, conforme havia sido combinado, viria, porém que deveria ter acontecido um atraso, o que realmente acontecera. Quando estávamos no final do alongamento, o grupo chegou, juntamente com seu monitor. Os meninos que estavam realizando as atividades viraram-se para olhar os colegas que chegavam. Solicitei-lhes para que continuassem a alongar, realizando os movimentos que já conheciam, e fui em direção ao grupo e ao seu monitor, cumprimentando-os. O monitor se desculpou pelo atraso e me apresentou os meninos; também me apresentei também a eles e os convidei para que se juntassem ao grupo. Eles, timidamente, tiraram seus sapatos e se dirigiram ao solo comigo. Solicitei a todos, então, que dissessem seus nomes, começando pelo grupo que já estava fazendo aula. Enfatizei que durante o decorrer da atividade poderiam se conhecer melhor e conversar um pouco mais.

Posteriormente, dividi os jovens em grupos para o salto minitrampolim e na cama elástica, ou seja, agrupei-os. Solicitei aos meninos que auxiliassem o grupo que estava iniciando demonstrando, primeiramente, os saltos mais simples, no que eu iria auxiliá-los.

Organizei o grupo do minitrampolim e me dirigi ao grupo da cama elástica.



Figura 7 - Experienciando a cama elástica

Percebi que, embora não estivessem conversando muito, um observava o outro; perguntando, descobri que já haviam questionado novamente seus nomes e sabiam seus bairros de origem. Realizei alguns saltos na cama elástica para explicar ao novo grupo o funcionamento. O grupo conseguiu realizar os saltos, já que eram de fácil execução e não exigiam uma grande habilidade. Trocamos os grupos e realizei os mesmos procedimentos de demonstração e explicação para ambos os grupos, deixando que vivenciassem as atividades. Encerrado o momento, solicitei a todos que viessem para o centro do solo, explicando-lhes que a próxima atividade seria o momento coreográfico. Expliquei como havia sido realizada a construção coreográfica até o momento para o grupo que estava iniciando sua participação e, então, organizei-os para que cada grupo demonstrasse novamente os seus movimentos aos demais. Enfatizei que na construção coreográfica a repetição é necessária para que os movimentos tenham melhor qualidade de execução e não sejam esquecidos.

Primeiramente, os movimentos foram repassados três vezes na seqüência coreográfica; após, foi colocada a música para que realizassem os movimentos algumas vezes. Percebi que o grupo iniciante tinha grande facilidade de aprender os movimentos e também na questão rítmica. Encerrando esta fase da aula, solicitei que o grupo se reunisse novamente no centro do solo e formasse um círculo. Finalizando, realizamos o alongamento e conversamos. Durante a avaliação oral da aula, um dos meninos se manifestou dizendo que a parte coreográfica poderia ser realizada na outra parte do ginásio. O grupo aceitou a proposta do colega. Então, dispensei a todos dizendo que os esperava para o próximo encontro. Os meninos se despediram e saíram do espaço da aula.

O monitor me avisou que sempre chegaria um pouco atrasado com o grupo e que no próximo encontro mais dois meninos viriam, no entanto eles participariam somente de três aulas, já que seriam liberados da medida socioeducativa e que estavam pedindo para participar em razão de não terem outra opção no momento para completar o tempo da medida. Dirigindo-me ao grupo que o monitor acompanhava, elogiei os meninos dizendo que eles tinham facilidade nas atividades e que os esperava no próximo encontro. Após, eles saíram junto com seu monitor. Organizei o material utilizado em aula e, quando saí do ginásio, encontrei, depois da divisória, um dos grupos ensaiando a coreografia em frente ao espelho. Ao me ver, Break de Chão disse: “Aqui é o melhor lugar para ensaiar a coreografia.” Concordei, esperando que acabassem a coreografia. Então, informei-os de que nosso tempo ali tinha acabado e que eu precisava fechar o espaço. Eles se despediram e saíram conversando.

2.4.6 Sétimo encontro

Desenvolvimento

O sétimo encontro apresentou uma característica diferente, pois, quando cheguei ao ginásio, os meninos não estavam sentados no solo, mas estavam em frente ao espelho, realizando os movimentos da coreografia e fazendo movimentos de *break*. Quando os cumprimentei, pediram que iniciássemos a aula ali. Como o grupo parecia estar entrosado, concordei. Então coloquei o aparelho de som o mais próximo possível para que pudéssemos ouvir a música. Solicitei que formassem um círculo e expliquei-lhes que iria realizar o aquecimento e o alongamento como em aulas de dança, diferentemente do que havíamos realizado até o momento, pois tínhamos como base a ginástica artística e seus aparelhos como um meio para desenvolvimento técnico dos movimentos acrobáticos. Orientei-os, então, que se posicionassem de frente para espelho, formando fileiras alternadas²³, porém tive de posicionar um a um no espaço e explicar-lhes que deveriam ficar um ao lado do outro, mantendo distância para que o colega atrás conseguisse se ver no espelho entre os dois colegas a sua frente. Durante a execução da aula deveriam manter esse posicionamento.

A aula de dança pode ser muito variada dependendo do estilo de dança, do objetivo do trabalho, ou das necessidades dos alunos e do professor. Pensar em quantas partes a aula de dança possui ou como essas partes progridem é apenas um referencial para refletir acerca da organização e prioridades que são colocadas em prática. (VALLE, 2005, p. 41).

Durante uma aula de dança diferentes posições e formações são executadas pelo sujeito que dança. Esses elementos se constituem a partir da necessidade do grupo e da construção coreográfica elaborada e se desenvolvem no tempo e espaço da vivência do movimento. São as posições e formações, além da característica do movimento a ser executado, que auxiliam o sujeito que dança a expressar seu sentimento, e ao sujeito que aprecia, compreender e decodificar essa forma de linguagem.

²³ Fileira alternada maneira de posicionamento dos sujeitos no espaço; caracteriza-se pela colocação de cada sujeito um ao lado do outro em um determinado número de integrantes, dessa mesma formação, geralmente com o mesmo número de integrantes, posicionados atrás dos primeiros sujeitos, mas nos intervalos entre um e outro forma-se uma outra fileira. Essa formação possibilita que todos os integrantes de um grupo possam ser visualizados ter seu espaço e possam ver o que está a sua frente e serem vistos pelo outro.

A aula de dança ainda pode ser dividida em três momentos ou partes denominados de sessão preparatória, sessão propriamente dita e sessão de volta à calma que compõe a sessão completa da aula [...]. podendo ainda ser denominadas de sessão introdutória, sessão intermediária, encerramento, parte final ou conclusão. (GARCIA; HAAS, 2002, p. 87).

Iniciei a aula improvisando os movimentos já que não estava programada desta maneira. Já havíamos iniciado quando o outro grupo com seu monitor chegou, ao qual solicitei que se juntasse aos demais. Criei movimentos de braço, tronco pescoço combinados com deslocamentos frontais, laterais e de giro, os quais se repetiam à medida que eu acrescentava outro. Posteriormente a esse momento inicial, realizamos a parte da coreografia já elaborada, repetindo-a várias vezes; após, solicitei que se organizassem em grupos e realizassem os movimentos que haviam imaginado para unir a essa parte já trabalhada. Tentei auxiliá-los solicitando que me mostrassem os movimentos; alguns conseguiram realizá-los facilmente, porém outros, em razão da não integração no grupo, não conversavam. Então, tive de interferir orientando que elaborassem, juntamente comigo, um movimento. Solicitei que cada grupo mostrasse seu trabalho e, depois, começamos a tentar, como num “quebra – cabeça”, encaixar os movimentos, trabalho que exige atenção, criatividade e organização. O grupo reagiu bem à atividade, embora, neste momento a minha participação e condução na elaboração e junção dos movimentos criados por eles tenham sido bem maiores. Realizada essa fase, o grupo ensaiou os movimentos várias vezes. Em alguns momentos da coreografia havia espaço para que cada sujeito realizasse os movimentos que sabia realizar, fossem acrobáticos, de *break* ou de solo.



Figura 8 - Movimentos acrobáticos no solo

Encerrada essa atividade, já estando ao final da aula, Break perguntou em nome de seu grupo: “Podemos realizar alguns saltos antes do alongamento?” Permiti que o fizessem e depois dessa vivência alongamos. Em nossa conversa final enfatizei que havia gostado muito da dedicação de todos e que os esperava para o próximo encontro com a mesma energia e determinação. Eles, então, organizaram-se, despediram-se novamente e saíram.

2.4.7 Oitavo encontro

Desenvolvimento

Como acontecera no sétimo encontro, quando cheguei ao ginásio encontrei o grupo já ensaiando, como havia previsto que eles fariam. Havia programado a aula com base na improvisação que havia ocorrido no encontro anterior, pensando em movimentos que se aproximassem do que já haviam construído e realizado. Cumprimentei a todos, e Mortal questionou: “A aula vai ser aqui, né professora?”. Respondi que sim. Então, posicionei o aparelho de som, reuni o grupo e informei-os sobre como havia pensado o andamento da aula, questionando se gostariam de sugerir alguma coisa. Eles nada sugeriram e demonstravam estar ansiosos. Iniciamos a aula com aquecimento e alongamento dançados²⁴. Quando o outro grupo chegou, inseriu-se na atividade.



Figura 9 - Treinando os movimentos da coreografia

²⁴ Aquecimento e alongamento dançados: prática aplicada nos momentos iniciais de uma aula. Mistura a prática do alongamento e de exercícios dinâmicos de aquecimento fundamentados nos movimentos de diferentes estilos de dança, como jazz, contemporânea, de rua, afro, que serão escolhidos conforme a prática realizada. Possuem como objetivo o aquecimento, alongamento corporal de maneira mais dinâmica propiciando a integração descontração e interiorização do ritmo de movimento. Prática que geralmente também é aplicada no final de aulas de dança.

Posteriormente a essa fase, iniciamos o ensaio da coreografia. Primeiramente, tentamos realizar todos os passos sem música para lembrar. Houve muito riso neste momento, pois passávamos parte a parte e muitas vezes esquecíamos os movimentos ou alterávamos a seqüência. Estávamos integrados e percebi que a forma como me corrigiam quando eu errava era carinhosa, que estavam tentando se tornar mais próximos, parecendo pensar: “Ela é como nós, erra também”. A aula transcorreu de uma forma muito divertida e descontraída. Eu me senti totalmente à vontade com o grupo neste dia e o trabalho foi muito proveitoso.

A forma de trabalho utilizada foi proveitosa e identifica-se com o método da elaboração conjunta, que se define da seguinte maneira:

É uma forma de interação ativa entre professor e os alunos, visando à atenção para novos conhecimentos, habilidades, atitudes, convicções já adquiridos. Supõe um conjunto de condições prévias, como a incorporação dos alunos dos objetivos a atingir, o domínio de conhecimentos e experiências que, mesmo não sistematizados, são pontos de partida para o trabalho de elaboração conjunta. (VALLE, 2005, p. 48).

Ensaíamos com a música várias vezes. Eles pediram um tempo para tomar água e, quando voltaram, sentaram-se nos bancos, parecendo cansados. Esperei que todos voltassem e, enquanto os observava, conversava com o monitor do outro grupo participante. Quando percebi que todo o grupo havia voltado, retornamos ao trabalho e ensaiamos mais algumas vezes. A aula terminou sem que pedissem para saltar. Realizamos o alongamento no espaço dos espelhos, momento em que elogiei o grupo falando sobre a sua dedicação na aula. Enfatizei que todos estavam se saindo bem em seus movimentos e os liberei, lembrando-os que os esperava para a próxima aula.

2.4.8 Nono encontro

Desenvolvimento

Neste encontro, quando cheguei, diferentemente dos outros encontros, encontrei alguns meninos que estão em regime de liberdade assistida sentados em frente ao ginásio, fumando. Quando me viram, tentaram esconder o cigarro e um deles me disse: “Já estamos indo, professora”. Então, para a dupla que estava fumando eu disse em tom de brincadeira:

“Cuidado com a saúde pessoal, depois não vão conseguir respirar durante a coreografia.” Eles sorriram e eu também. Pedi, então, que não demorassem, pois logo eu iniciaria a aula.

Entrei no ginásio e cumprimentei a todos. Alguns meninos estavam treinando o “giro de cabeça” no parque; usavam uma touca de lã, que utilizam para realizar o giro. Cada menino, após sua tentativa, passava a touca para o colega. Foi possível perceber que, embora se respeitassem no espaço da oficina e se integrassem durante as atividades que eu estava mediando, quando estavam conduzindo suas próprias atividades, marcadamente havia a divisão dos grupos formados segundo a região da cidade da qual eram oriundos. Por isso, os vínculos me pareceram frágeis.



Figura 10 - Microtribos de uma tribo

Coloquei o aparelho de som em seu lugar, com o CD que estávamos trabalhando para o aquecimento e alongamento “dançado”. Chamei a todos para que iniciássemos a aula. Dirigindo-me até a porta do ginásio, solicitei que os dois meninos entrassem o que ocorreu. Dois meninos me entregaram seus pertences para que eu os guardasse com minhas coisas. Iniciei a fala no grupo dizendo que estava feliz por encontrá-los motivados com o desenvolvimento dos movimentos e da parte coreográfica. Brinquei com os meninos dizendo que para nos apresentarmos necessitávamos de mais “ensaios”. Percebi empolgação quando

falei de uma apresentação e, antes que eu pudesse terminar, Break de Chão perguntou: “Quando vai ser professora? Respondi que não havia nada marcado, mas que tinha conhecimento de que em dezembro ocorre no município de Carazinho uma mostra de dança, da qual talvez pudéssemos participar.

Iniciamos a primeira parte da aula onde se localizam os espelhos. Comecei com a coreografia de aquecimento e alongamento, realizada várias vezes. Nesse momento da aula o grupo parecia estar sempre mais descontraído, parecendo gostar e se divertir; os adolescentes riam, faziam comentários laterais sobre o seu comportamento coreográfico, assim como o dos colegas. Depois do aquecimento, realizamos a passagem da coreografia que estava sendo elaborada, lembrando sem a utilização da música os movimentos já estruturados. Posteriormente, ensaiamos com música, fazendo as correções necessárias. Quando solicitei que se posicionassem para iniciarmos, observei que não era mais necessário auxiliá-los no posicionamento de cada um, pois eles próprios conseguiam se localizar respeitando o espaço do colega na execução da coreografia. Ensaiamos muitas vezes, e o trabalho estava tomando “corpo”. Liberei-os para que tomassem água e solicitei que posteriormente se dirigissem ao solo, para que pudéssemos treinar os movimentos acrobáticos.

Passado este momento e o grupo chegando ao solo, orientei que cada um, a partir dos movimentos acrobáticos que já estava realizando, ocupasse um lugar; aqueles que ainda necessitavam treinar os movimentos com o minitrampolim deveriam organizar os colchões e realizar a coluna para a ordem de salto. Assim, um dos grupos dirigiu-se ao minitrampolim; o outro, após várias tentativas de salto e vários movimentos acrobáticos e de *break* de solo, sentou-se. Dirigindo-me a este grupo, solicitei que me ensinassem o movimento de *break*. Então, o realizamos eu e Break de Chão em pé, de frente para os meninos que saltavam, pois assim eu conseguia ver o que acontecia e se precisavam de auxílio.

No grupo em que eu estava, Freeze e Giro de Cabeça estavam sentados no solo de costas para a porta e de frente para nós. Foi quando Mortal, no solo, iniciou rolamentos em seqüência e, não tendo visto, acabou batendo em Freeze. Este se levantou abruptamente, ao mesmo tempo que Mortal, o menino que havia batido, pediu desculpas dizendo que não vira o colega. Freeze, porém não o escuta e, assumindo postura agressiva, disse: “Tã me tirando, cara, o que é isso? Quer brigar? Então vem.” No mesmo momento, intervi me posicionando em frente a Freeze, que parecia nem me enxergar. Falei três vezes seu nome até que ele me olhou nos olhos. Mortal, apesar de vir para a aula com outro colega, de sempre estar olhando para baixo e geralmente não se integrar nos grupos, parecendo gostar de trabalhar sozinho, de falar pouco, era dedicado nas atividades, pacato e educado. Então, quando me olhou, estava

me pedindo auxílio. Eu disse para Freeze: “Senta aí que o teu colega já pediu desculpas, e você, como está alterado, nem ouviu. Você mesmo executa movimentos de giro e sabe que, quando inicia este movimento, é quase impossível travá-lo. O colega não viu.” Mortal continuava em pé, na mesma posição em que havia finalizado o movimento. Então disse-lhe que continuasse treinando um pouco mais para o lado. O restante dos meninos da oficina, mesmo quem estava no salto, parou para ver a situação. Assim que Freeze se sentou, fui ao centro do solo e em voz alta, orientei que cada um continuasse seu treinamento.

Voltei ao grupo de Freeze e conversei novamente com ele. Depois de acalmá-lo perguntei: “Se você estivesse realizando um movimento como teu colega e sem querer batesse em alguém, gostaria que essa pessoa reagisse como você, não escutando as desculpas do outro e querendo partir para a agressão?” Ele disse. “Tá loco, professora, o cara tá me tirando”. Eu o questionei novamente: “Você gostaria que alguém tivesse feito a mesma coisa que você fez para o colega?” Ele disse que não, mas continuou afirmando que o menino tinha feito intencionalmente. Eu lhe disse, então, que pensasse na situação e tentasse perceber se ele estava correto ou não, dizendo que eu tinha certeza da não intencionalidade da ação de Mortal.

Após, me dirigi a Mortal e falei que estava tudo bem, que ele poderia treinar tranqüilo. Posteriormente, fui ao grupo que organizadamente estava treinando o salto no minitrampolim para ver se queriam algum auxílio e se ainda tinham dúvidas na execução do movimento. Deixei que vivenciassem mais um pouco o movimento e pensei em fazer um relaxamento ao final da aula, já que os ânimos, diferentemente do início da aula, haviam se alterado. Para isso, selecionei o CD, coloquei no aparelho e me dirigi ao centro do solo chamando a todos; como os meninos do grupo em que estava Freeze demoraram, chamei-os novamente.

Depois de reunido o grupo, falei que iríamos alongar e, posteriormente, faríamos um breve relaxamento²⁵. Assim, no momento desta atividade deveriam se deitar no solo numa posição que considerassem o mais confortável possível para seu corpo. Solicitei que não realizassem conversas laterais e que cada um prestasse atenção em seu próprio corpo, nos pontos em que estavam concentrados o cansaço, as tensões, e que respirassem profundamente; durante o exercício, eu nomearia as regiões do corpo em que deveriam se concentrar. Perguntei se tinham compreendido e somente dois meninos responderam.

²⁵ Relaxamento: técnica específica que prioriza a descontração e o destensionamento das estruturas corpóreas, facilitando a volta à calma após um período de exercícios físicos intensos. Emocionalmente possibilita acalmar o sujeito praticante, de modo que, por meio da respiração e da visualização, trabalhe suas emoções.

Depois de ter realizado alguns alongamentos para os membros superiores, orientei-os a entrelaçar as mãos posicionando-as atrás da cabeça. Nesse momento, eles se encontravam em silêncio e pareciam ainda tensos com a situação vivenciada. Quando realizamos esse exercício, um dos meninos que estava sob liberdade assistida disse: “Mãos na cabeça, afasta as pernas”, e realizou a movimentação de pernas como se alguém o estivesse induzindo a afastá-las, posicionando uma depois a outra. O grupo todo deu gargalhadas. Eu tentei agir com naturalidade, encerrei aquele exercício e passamos para outro. Mas o menino ainda comentou: “O movimento é parecido com as batidas da polícia”. Então eu disse: “Os movimentos são parecidos, mas agora vocês também tiveram a oportunidade de perceber esse movimento de uma maneira diferente. É preciso saber qual dessas maneiras quero experimentar outras vezes, qual delas é melhor para mim”. O menino somente sorriu, e alguns do grupo fizeram sinais de aceitação da mensagem, ou seja, tinham entendido. Fizemos mais alguns alongamentos; após, orientei o grupo a se deitar e procurar uma posição confortável para iniciarmos o relaxamento; lembrei as orientações e solicitei que todos fechassem os olhos. Coloquei a música e iniciei a fala. Alguns começaram a rir e várias vezes abriam os olhos, tentando olhar para os colegas. Como eu estava transitando entre eles, olhava-os e eles novamente fechavam os olhos e tentavam realizar a atividade.

O relaxamento libera as tensões da pessoa e a tranqüiliza, principalmente se estiver cansada ou nervosa [...]. No relaxamento os pensamentos se aquietam progressivamente, acalmam invadem a pessoa, e se estabelece uma tranqüila concentração. Dada às resistências do corpo, que não está acostumado a essa vivência corporal, é preciso uma reeducação no sentido de consentir na entrega de todo o ser. (BREGOLATO, 2003, p. 31).

Quando encerrei, disse-lhes para abrirem os olhos, espreguiçarem o corpo e, lentamente, irem se levantando. Quanto terminei de falar, a maioria deles já estava em pé. Então, ressaltai a importância desse trabalho e disse que numa segunda vez, provavelmente, conseguiriam se concentrar melhor e aproveitar mais a atividade. Falei que estavam liberados; eles se despediram e foram em direção ao seu material; o grupo de Freeze ficou no solo. Entreguei-lhes as passagens e me despedi. Comentei ainda com o Freeze que entendia a posição dele ao se sentir agredido, mas eu tinha certeza de que Mortal não havia feito aquilo propositalmente e, além disso, tinha pedido desculpas a ele.

Este foi o último encontro em que o grupo das medidas sócio-educativas que estão sob liberdade assistida participou. Convidei-os para continuarem a participar do grupo, mas somente obtive sorrisos, sem confirmação alguma.

2.4.9 Décimo primeiro encontro

Desenvolvimento

Chegando ao ginásio, encontrei Giro de Cabeça e Break de chão sentados conversando. Entrei e os cumprimentei. Coloquei o aparelho de som e perguntei-lhes sobre Break e Freeze. Eles responderam que Break iria acompanhado de sua mãe a uma entrevista de trabalho para ele; sobre Freeze responderam que ele estava trabalhando esporadicamente como empacotador no mercado da vila e que só poderia comparecer no encontro seguinte. Então, eu lhes disse que iríamos esperar um pouco para ver se mais alguém chegaria, já que estava chovendo muito.

Enquanto esperávamos, coloquei o CD e perguntei aos meninos se queriam lembrar algum movimento específico ou se tinham alguma dúvida sobre a coreografia. Perguntei ainda se eles gostariam de acrescentar algum movimento. Eles responderam que não. Break de Chão me entregou seus pertences e dinheiro para que eu os guardasse. Nesse momento, chegou Mortal, um pouco molhado, com um guarda-chuva na mão. Ele nos cumprimentou e colocou seu guarda-chuva no canto da porta do ginásio; foi até o banco, retirou seu casaco de abrigo e ficou ao meu lado. Iniciando a aula, orientei que se posicionassem e alongamos dançando; como nas outras aulas. Posteriormente, repassamos passo a passo a coreografia e, no último momento da aula, fomos para o outro lado do ginásio para a parte dos saltos.



Figura 11 - movimentos acrobáticos da dança de rua

Neste dia, os meninos pareceram mais entrosados com Mortal, pois estavam somente os três e, quando passaram para a parte dos saltos, até mesmo o ajudaram no momento do descanso entre um salto e outro, sentaram-se e conversaram, interagindo. Passado o momento do salto, solicitei-lhes que retornassem ao centro do solo e disse que faríamos novamente a experiência do relaxamento. Fizemos o alongamento, com eles deitados no solo e numa posição confortável. Orientei-os a fechar os olhos e ouvir a chuva (que no ginásio faz um som diferente e mais intenso) e iniciei a narração. Como o grupo era bem menor, a atividade transcorreu mais “normal” e, ao final, eles continuavam deitados e de olhos fechados.

Finalizando, solicitei que abrissem os olhos e lentamente se levantassem. Fizemos ainda um círculo para comentários. Mortal comentou: “Eu quase dormi”. Break de Chão falou: “Eu gostei”. Giro de Cabeça movia-se balançando os braços, como se estivesse jogando-os de um lado para o outro, e falou: “Eu acho que vou ficar aqui dormindo”. Falei, então, sobre a experiência diferente que haviam vivenciado nesse momento da aula e também da importância de se entregarem, de se permitirem realizar com concentração em si mesmos, não nos outros. Despedimos-nos e eles foram se calçar, enquanto eu desligava o som e retirava os cabos. Break de Chão comentou que ele e Giro de Cabeça iriam se molhar para ir até a avenida para pegar o ônibus e Giro de Cabeça disse: “Não dá nada!” Eles pegaram a passagem e mais uma vez se despediram. Mortal, que estava sozinho, também se despediu, pegou suas coisas, o seu guarda-chuva e saiu do ginásio.

2.5 Décimo segundo encontro

Desenvolvimento

Chegando ao ginásio, não encontrei ninguém. Coloquei o aparelho de som e, quando estava terminando de instalá-lo, entraram Break de Chão e Mortal às gargalhadas, já me cumprimentando. Cumprimentei-os e perguntei-lhes o que havia acontecido. Giro de Cabeça disse: “Eu estava contando uma coisa de uns meninos aí pra ele, professora.” Então lhe perguntei: “Quer me contar também?”. Ele disse: “Não, é besteira nossa, professora.” Respondi: “Tudo bem.” Break de Chão indagou: “Será que hoje não vem mais ninguém?” Então, eu disse que estava esperando e que, provavelmente, alguns deveriam estar atrasados. Break de Chão falou: “Break, não sabe se poderá continuar, pois está trabalhando como experiência.” Em relação a Freeze, Giro de Cabeça relatou: “Freeze não está vindo porque está meio atrapalhado, andou brigando lá na vila e está meio atrapalhado.” Então questionei se ele não estava trabalhando como haviam me dito na aula anterior e eles responderam que sim, mas que era um “bico” que ele fazia às sextas e sábados no mercado da vila. Solicitei-lhes que conversassem com Freeze e lhe dissessem que eu o esperava para as aulas quando ele pudesse retornar. Durante essa conversa chegou Mortal, que encostou sua bicicleta na parede, largou suas coisas no banco e se dirigiu até o centro do ginásio (parte dos espelhos), cumprimentando-nos. Iniciamos, então, a aula.

Primeiramente, fizemos o “aquecimento dançado” por um determinado tempo e passamos para a segunda parte da aula, a coreografia. Realizamos por várias vezes os movimentos, em duplas (separadas intencionalmente), para integrá-los um pouco mais. Solicitei que cada dupla mostrasse seu trabalho para a outra e redefinimos os movimentos no grupo, acrescentando novos elementos a coreografia.



Figura 12 - Movimento das duplas: o *break* de chão

Neste dia não fomos para a parte dos saltos, pois o grupo se envolveu com os movimentos novos e o trabalho de ensaio da coreografia. Ao finalizar a aula, alongamos no mesmo local. Depois, reuni o grupo e lembrei dos adolescentes que teríamos ainda duas aulas até encerrar a oficina. Eles reclamaram, mas eu disse que eles poderiam continuar depois das férias e que, inclusive, poderíamos marcar o reencontro do grupo. Então, disse que olharia o calendário e no próximo encontro marcaríamos a data.

Break e Freeze dirigiram-se para os bancos onde haviam deixado seu material e começaram a organizá-los. Eu também recolhi meu material, aparelho de som e saímos todos juntos, depois de entregar as passagens para aqueles que as recebem. Mais uma vez se despediram, assim como Mortal, que saiu com sua bicicleta.

2.5.1 Décimo terceiro encontro

Desenvolvimento

Cheguei ao ginásio, e um grupo estava esperando. Cumprimeitei-os e ressaltéi o fato de estar feliz por Break estar de volta. Então, questionei-o sobre o trabalho, e ele respondeu: “Eu estava trabalhando, ajudando a minha mãe no emprego dela, por isso, não vim nas outras

aulas”. Perguntei: “No que você estava trabalhando com sua mãe?”. Ele somente informou: “Era numa empresa perto de nossa casa.” Enquanto estava ligando o aparelho de som, Mortal chegou repetindo o que sempre faz: encostar sua bicicleta na parede, largar seu material e se dirigir aos meninos. Depois de instalar o material, fui até os meninos e cumprimentei novamente a todos, convidando-os para iniciarmos a aula. Falei-lhes como havia pensado o desenvolvimento da aula e solicitei-lhes sugestões no sentido de alterar alguma coisa.



Figura 13 - Momentos da vivência

Iniciamos realizando o aquecimento dançado e, posteriormente, ensaiamos a coreografia passando novamente todos os movimentos para que Break que havia voltado também pudesse aprende-los. Depois de ensaiar várias vezes, fomos para os saltos. Contudo, entre a parte da coreografia e a dos saltos fizemos um intervalo para tomar água, momento em que Break de Chão ficou no ginásio e se sentou ao meu lado. Ele me relatou sobre o que acontecera com Freeze que estava faltando, o qual estaria brigado com eles, mas não me explicou claramente o motivo da briga. Na conversa perguntou-me sobre onde poderíamos apresentar a coreografia e também falou que gostaria de ter mais aulas de dança durante a semana. Perguntei se no bairro onde residem não se encontravam para ensaiar, dançar. Ele relatou que existia um grupo, mas o professor havia desistido porque os meninos faltavam muito; eles ensaiavam na casa do professor, que era um menino mais velho do que eles e

residia no bairro. Perguntei-lhe se na escola não havia atividades como essa e ele respondeu que não e que não podiam nem utilizar a escola no horário inverso. Então, questionei se não era possível eles formarem um grupo e solicitarem um espaço para ensaiar. Ele respondeu que faltava espaço, que não existia ginásio e que a quadra estava em péssimo estado. Os outros meninos entraram e se sentaram. Break me pergunta: “Professora, a senhora conhece nosso bairro? Antes que eu pudesse responder, Giro de Cabeça interfere dizendo: “Capaz que a professora vai lá, tem medo de ser assaltada, bairro de ladrão.”

Respondi que não conhecia o interior do bairro, mas que frequentemente passava pela entrada do mesmo. Comentei com eles sobre a violência na cidade e que isso não era específico de um bairro. Então, falamos em confeccionar camisetas para o grupo caso o mesmo se mantivesse e se ampliasse.

A questão da comunicação entre as pessoas é hoje um aspecto que ganha destaque por sua relevância na qualidade de vida. É necessário que possamos estabelecer relações empáticas com o outro, colocando-nos verdadeiramente no lugar daqueles com os quais convivemos, entendendo-os e percebendo seus sentimentos, intenções e mensagens não verbalizadas. Para que possamos, de fato, estabelecer boas relações interpessoais, é muito importante que respeitemos as pessoas com as quais estamos convivendo e que passemos a escutar o outro antes de defender nossos próprios pontos de vista. (NOVELLO, 2007, p. 68).

O momento do diálogo nesse dia me possibilitou perceber o quanto necessitam de atenção, de respeito as suas necessidades, de carinho, de oportunidades para se envolver, de atividades que lhes proporcionem visualizar, projetar novas expectativas para sua vida. O pequeno diálogo mostra em suas entrelinhas o relato de adolescentes em real situação de vulnerabilidade.

Posteriormente ao momento de descanso e o diálogo estabelecido, dirigimo-nos para os saltos. Eles experienciaram o momento do salto, para depois realizarmos o alongamento e o relaxamento. Fizemos os comentários finais, mas somente Mortal disse: “Eu gostei da aula.” Os demais repetiram o que ele falou. Falamos do reencontro, e eles foram se dirigindo aos bancos, colocando seus calçados e pegando suas mochilas. Break, Break de Chão e Giro de Cabeça solicitaram as passagens; Mortal pegou sua bicicleta, despediu-se e saiu. Os demais me esperaram até que eu desligasse o aparelho e pegasse meu material. Então, saímos juntos do ginásio.

2.5.2 Décimo quarto encontro

Desenvolvimento

Quando cheguei ao ginásio, Break, Break de Chão e Mortal com Meio Giro que havia faltado algumas aulas, estavam na cama elástica saltando. Giro de Cabeça estava sentado assistindo. Cumprimentei-os e lembrei o “trato” de não saltarem sozinhos e sem aquecerem. Mortal com Meio Giro disse: “Ah, prô, hoje é o último dia”. Disse-lhes que era o último somente para as aulas do ano, mas que o projeto continuaria.



Figura 14 - Mortal estendido na cama elástica

Dirigindo-me para a outra parte do ginásio, chamei-os e, enquanto eles se calçavam, fui instalar o aparelho de som. Mortal chegou neste momento, encostou sua bicicleta e me cumprimentou. Convidei a todos para iniciarmos a aula. Iniciamos realizando o aquecimento dançado e, posteriormente, ensaiamos a coreografia. Depois de ensaiar várias vezes, fomos para a parte dos saltos. Parecia que neste encontro eles queriam vivenciar mais o salto, pois, quando encerrei o tempo para a atividade, não queriam parar, tanto que tive de chamá-los várias vezes. Posteriormente, reuni o grupo e comentei com eles que o encerramento seria um pouco diferente, pois eu gostaria que, após o alongamento, eles relatassem do que haviam

gostado e do que não tinham gostado da oficina, se haviam aprendido alguma coisa, enfim, gostaria que durante o alongamento eles pensassem para depois falarmos. Isso seria importante para mim, pois serviria para, a partir da fala deles, melhorar meu trabalho como professora e para entender se para eles tinha sido importante também. Iniciamos o alongamento e eles me perguntaram se eu não iria trabalhar mais com eles. Eu disse que dependia deles, pois se voltassem depois das férias continuaríamos. Finalizamos o alongamento e iniciamos a conversa, sentados no solo em grupo e ao som de músicas relaxantes.

No início, eles ficaram constrangidos para falar. Então, iniciei falando da minha felicidade de ter conhecido pessoas tão especiais, de ter aprendido muito com eles sobre muitas coisas e brinquei sobre o aprendizado do *break*, que eu teria de treinar muito ainda. Falei também da importância de manter durante a vida em nossa cabeça as coisas boas que aprendemos, as quais muitas vezes podem até soar de maneira ruim. Citei o exemplo de quando somos repreendidos por alguém e somente depois vamos perceber que precisávamos daquilo. Falei que não era somente com eles que isso acontecia, pois cada um de nós escreve uma história e tem a possibilidade de, apesar das dificuldades, escolher o caminho que deseja, seja bom, seja ruim. Contudo, a escolha é nossa e ninguém pode fazer isso por nós. Disse-lhes que estava feliz por termos criado um ambiente de trabalho, de aprendizado e de fazermos parte da vida uns dos outros. Eles fariam parte da minha história de vida e eu faria parte da história deles.

Então, solicitei que eles fizessem seus comentários. Mortal começou, depois de um tempo de silêncio, dizendo: “Eu aprendi muito, principalmente porque nas aulas que há na escola não falam o porquê das coisas, do alongamento, por exemplo.” Break de Chão interrompeu-o dizendo: “É só futebol nas aulas da escola, alongamento e dança na escola nem existe. Eu aprendi a colocar o movimento na música, a importância do alongamento e também a forma de coreografia, pois eu não agrupava os movimentos. Eu gostaria que tivesse mais aulas porque nunca tenho o que fazer na vila, só assistir TV.” Perguntei, então, aos outros e Mortal com Meio Giro disse: “Eles já falaram tudo.” Giro de Cabeça, sempre rindo, falando e se movimentando, disse: “Eu gostei de aprender a coreografia e os movimentos nos aparelhos que facilitam a dança e acho que tinha que ter mais vezes, pois não temos nada no bairro”. Perguntei se queriam falar mais alguma coisa questionando aqueles que não haviam se manifestado, Break e Mortal com meio giro. No geral disseram que os colegas já haviam falado tudo. Então, reforcei minhas palavras, marcando o encontro para depois das férias. Eles, pela primeira vez, despediram-se de mim como se cumprimentam entre eles: batendo na

mão aberta, depois fechada; somente Mortal me deu um aperto de mão convencional. Despediram-se, disseram que voltariam. Lembrei-me de Freeze e solicitei-lhes que conversassem novamente com ele e falassem que eu também o esperaria depois das férias .Disse a todos nesse momento que os esperaria no dia marcado para recombinarmos o andamento das atividades. Eles me esperaram para sairmos juntos do ginásio. Desejei-lhes boas férias e agradei mais uma vez. Eles saíram em direção ao pátio da instituição e eu senti um enorme vazio.

3 ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS E SEUS SIGNIFICADOS

As essências apresentadas a seguir embora, didaticamente, se apresentem separadas, se constituem e se relacionam entre si. Nesse sentido, é impossível discutir uma sem, de certa forma, estar apresentando aspectos e relações da outra, pois cada uma é parte da outra e cada parte é constituída pelo todo, contém o todo. Assim, a complexidade de sua constituição e relações pode ser mais bem visualizada por meio do gráfico apresentado a seguir.

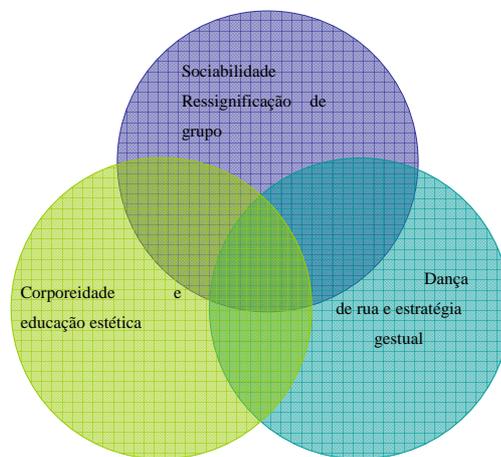


Gráfico 1 - Relações entre as essências evidências no estudo

As essências que se evidenciaram durante a aplicação do método proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992) (apud ORMEZZANO; TORRES, 2003) constituíram cada uma suas respectivas dimensões, como se apresenta a seguir, para posteriormente serem discutidas em particular e segundo suas relações com o todo.

3.1 Sociabilidade e ressignificação de grupo

3.1.1 Microtribos de uma tribo

3.1.2 Tribos e estigmas

3.1.3 Divergências na tribo

3.2 Dança de rua e estratégia gestual

3.2.1 O gesto como linguagem

3.2.2 Coreografia: processo educativo estético

3.3 Corporeidade e educação estética

3.3.1 Expressão e vivência do movimento

3.3.2 Ocupação do tempo livre: a dança como projeto de vida

3.3.3 Sociabilidade e construção do significado de grupo

Esta essência emergiu quando, por meio das observações durante os encontros, notei muito claramente a existência de uma relação de grupo entre os sujeitos da pesquisa. É evidente que, quando trabalhamos com atividades como a dança, que favorecem o trabalho em grupo, as relações e vínculos de amizade são despertados e, de certa forma, até mesmo induzidos.

Cada época tem suas idéias obsedantes [...]. Essas são encontradas de diversos modos em todas as expressões sociais como a literatura, os modos de vida, as múltiplas formas culturais, sem esquecer as ideologias, sejam elas políticas, jornalísticas ou eruditas. Uma dessas idéias obsedantes [...] está no sentido do termo vida moral. Em outras palavras, o que é que fundamenta ou permite o estar – junto? De minha parte eu formularia essa obsessão da seguinte maneira: às vezes, ela exprime-se enquanto *morale strictu sensu*, isto é assume a forma de uma categoria dominante, universal, rígida, e privilegiada com isso, o projeto, a produtividade e o puritanismo, numa palavra, alógica do dever ser. Às vezes, ao contrário, vai valorizar o sensível, a comunicação, a emoção coletiva, e será então mais relativa, completamente dependente dos grupos (ou tribos) que estrutura enquanto tais, será então uma *ethica*, um *ethos* que vem de baixo. (MAFFESOLI, 1996, p. 25).

É possível dizer que a tribo que se estruturou a partir da oficina de dança de rua apresentou a característica retratada na citação acima, formando-se com base no gosto, num modo de vida, numa cultura similar, possibilitando, assim, o diálogo, estabelecido de diferentes maneiras. Isso facilitou o comungar de conhecimentos e vivências entre as micro tribos que se constituíram.

Quando as pessoas se inserem em grupos, buscam se reconhecer no interior destes, procurando traços de identificação. À medida que a socialidade se configura, busca outros valores (imagem, aparência, o sensível), pois o grupo pode viver o momento, compartilhando um imaginário coletivo, motivando o surgimento da cultura na vida social prazerosa. (NOVELLO, 2007, p.102).

Considerando as palavras de Novello e relacionando-as com a realidade presenciada na oficina de dança de rua, é possível dizer que os adolescentes que participaram dos encontros se reconheceram no interior desse grupo. Desse modo, puderam construir, repensar e vivenciar valores como o respeito em grupo e as suas normas, a solidariedade e organização.

Nesse sentido, Maffesoli (2006) destaca que uma lógica futurista de economia-política, o pensamento racionalista, não mais fundamenta as relações sociais; ao contrário, estas passam a ser estruturadas cada vez mais para o que é da ordem da proximidade, para as ações cotidianas nas quais o laço social torna-se emocional.

Considerando o grupo de adolescentes que participou do estudo, posso dizer que a sociabilidade que se estabeleceu entre os diferentes grupos estava fundamentada, ou permitia no estar-junto, com base na valorização de uma ação educativa que traduzia aquilo que os afirmava como sujeitos, no caso, a dança de rua. No entanto, outras relações se fortaleceram a partir do sentimento de pertencer, deixando claro que, embora estivessem ali como uma tribo, carregavam consigo histórias diferentes, marcadas por características específicas que lhes

permitted them to remain, at the same time, as members of their microtribes and belonging to the tribe that was established in the street dance workshop.

3.3.4 Microtribes of a tribe

During the encounters I could perceive that the adolescent subjects of the research identified themselves with the context constructed since the first encounter in the workshop. In this group, they talked about dance, about their realities of life, about their needs and showed, through their appearance, specific characteristics of the tribe they integrated.

When they came to the encounters, they came in groups of three to four subjects, or, in some moments, in pairs, but always maintaining the same style of dress, of speech and even of walking. Novello explains:

Do nascimento até a morte nossa vida é um permanente exercício de sociabilidade. Somos, por natureza psicológica, seres sociais, mais exatamente, seres grupais, pois estamos em contínua interação com o outro. Daí sermos um ser de relações, de diálogo, de participação e de comunicação. Portanto, um ser social que se traduz no cotidiano, através da vida em grupo e, por meio dessa convivência, passa a concretizar a sua existência, produzindo-se, recriando-se nas suas relações com o outro. (2007, p. 67).

During the realization of the activities, the adolescents always remained in small groups, even when the movements they performed were individual, seeming to want to show themselves to the other and need their approval. It was also perceptible that, even when performing the activities in a determined group, they were always attentive to what was happening to their turn, to what the other groups were doing.

Although they maintained respect, the bond between them, the exchange relationship seemed superficial. They danced together, created movements together, but, after these moments, they went back to reuniting with their own, demonstrating clearly, through their actions and their words, that they knew where each group came from. This was a factor for them to remain in their microtribes. The adolescents knew that the region where they came from provided, in some way, to the other groups information about their life and the context where they were developing. In various situations, instead of calling their friends by name, when they referred to one of them, they provided their physical characteristic followed by the neighborhood where they lived.

Outras vezes, relataram em suas conversas informais fatos relativos a brigas de tribos de um bairro e outro.

Essa perspectiva do olhar do outro a partir do lugar de origem de cada um, ressaltada como um rótulo, também se mostrou em uma pesquisa realizada em diferentes bairros de um município do norte do estado do Rio Grande do Sul. No relato de um morador do bairro, ele enfatiza o fato da cidade onde foi realizada a pesquisa dispensar um olhar negativo ao seu bairro de origem, o que cria diferentes estigmas sobre os próprios moradores. Como citado por Morretto, Fioreze e Fonseca, o morador não identificado.

Aqueles que conhecem como o nosso bairro no início foi muito difamado. Muitos ainda dizem:” Ah, o teu bairro é o único que eu não quero conhecer”. E aí eu digo assim: “Mas por quê?” “Não, porque lá assaltam, lá matam, lá roubam,” E eu acho que não é assim, eu acho que a pessoa, em vez dela criticar, ela vim visitar, procurar saber, ela vai saber que o nosso bairro se desenvolveu muito, desenvolveu pra frente, né. (2008, p. 138).

Corroborando com o dizer desse morador de bairro, um dos meninos da oficina, em conversa informal, perguntou-me se eu conhecia seu bairro, retratando esse pensamento incorporado e difundido na sociedade. Na ocasião, sem esperar a resposta da pesquisadora, outro colega se antecipou e disse: “Capaz que a professora vai conhecer, ela deve ter medo de ir lá, ser assaltada”. Os dizeres desse adolescente confirmam o estigma que sofrem por parte da sociedade. Embora nem todas as pessoas pensem dessa forma e o estigma divulgado não seja totalmente verdadeiro marca, fere e impede muitas vezes o desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos. Isso é evidenciado quando os próprios adolescentes atribuem a outros grupos o mesmo rótulo, como característica de edificação de identidades.

Dessa maneira, pude perceber que, no contexto desenvolvido na oficina, os adolescentes participavam de uma mesma tribo, pois nesse momento o estar junto era fundamentado pelo sensível, pela comunicação, pela emoção coletiva, como afirma Mafesolli. (1996, p. 25). Assim, deixaram claro, por meio de suas ações, que nesse grupo, de certa forma, mantinham os mesmos interesses, criando uma forma de conviver, uma forma de sociabilidade do grupo, o que não se mostrou tão fortalecido pelos laços de amizade, mas sim, pelo respeito. Assim, é possível fazer uso das palavras de Maffesoli, o qual afirma que é o caso da estética, que garante a sinergia social, a convergência das ações, das vontades, permitindo um equilíbrio, mesmo que conflitual, dos mais sólidos. (1996, p. 32).

A expressão “tribo” é definida como “cada um dos agrupamentos em que estavam divididos alguns povos da Antiguidade. (FERREIRA, 2001, p. 686). Atualmente, notamos o disseminar desse conceito na corporeificação de diferentes grupos que se reúnem segundo um estilo de vida comum. Nesses grupos há uma forma de ser-estar que, de certa maneira, torna-os homogêneos em sua forma de pensar, traduzida em sua maneira de vestir, de falar, de se expressar corporalmente. Novello registra:

De um modo geral, as tribos têm características marcantes que as diferenciam umas das outras e do restante das pessoas. O critério para denominá-las geralmente é um atributo, que tanto pode ser um estilo musical (EMO) como o excessivo consumismo de informações da mídia e de outros canais que lhes forneçam conhecimento (Nerds, UPV Brothers), ou o jeito de vestir (mauricinhos, patricinhas). Até os que buscam a solidão, o sombrio (góticos) podem ser considerados uma tribo. Como a linguagem é um dos principais sinalizadores das tribos, suas expressões e termos sequer são entendidos por quem está de fora. Outros sinalizadores são os elementos visuais, que, dependendo da forma como são usados, ou se os tem, indicam a que tribo pertence como é o caso de roupas de marcas, indicando a tribo das patricinhas e mauricinhos. (2007, p. 51).

Dessa forma, o grupo de adolescentes que participou da oficina de dança de rua caracterizou-se como sendo uma tribo, pois mantinha um mesmo estilo de vida, evidenciado pela forma de vestir, de falar, de manifestar-se corporalmente, como, por exemplo, assumindo a linguagem da dança de rua como meio de expressão e edificação de personalidade.

Considerando o que foi exposto, percebemos que, quando os adolescentes assumem a dança de rua como meio de expressão e edificação da personalidade, podem sofrer com os estigmas que a sociedade e outras microtribos lançam sobre eles, já que esse estilo de dança se associa à rua e à cultura que se desenvolve nesse mundo.

3.3.5 Tribos e estigma

Esta essência emergiu por meio da observação de ações repetidas que os adolescentes praticavam nos encontros e ao mostrarem que, como grupo, sabiam de sua realidade e carregavam o conhecimento da sua vivência para suas ações no projeto. Sempre que chegavam ao local da oficina, eles organizavam seus pertences, como chinelos, ou tênis, moletom, mochila ou qualquer objeto que tivessem e que lhes pertencia sobre o banco ou embaixo deste, de forma que ficasse o mais escondido possível. Um dos grupos, sempre que chegava, pedia-me que guardasse seus objetos, dinheiro, CD.

Pude perceber que acreditavam existir perigo de perdê-los e, como alguns diziam, de “poderem sumir”. Então, preferiam deixá-los comigo. De fato, em duas ocasiões isso ocorreu; em uma houve o desaparecimento de um boné e, em outra, de um passe de coletivo urbano. Em ambas as situações não se encontraram tais objetos. O boné realmente estava sobre o banco do ginásio e alguém pode ter entrado e pego, ou ter “escondido” em suas coisas, como os meninos disseram. Quanto ao passe de coletivo urbano, pode ter sido perdido.

A realidade com que se deparam cotidianamente, de descrença e falta de oportunidades, de desconfiança, conduz a que adolescentes reconheçam no outro aquilo que pode existir em si mesmos; por isso, tendem a responder às situações de acordo com projeções ou vivências reais. Eles sabem da origem de cada sujeito e qualificam-no conforme seus próprios julgamentos, que vêm recheados de uma carga de sentimentos preconceituosos e incorporados por eles mesmos, conforme a própria sociedade os julga. Nesse sentido, Lepoutre afirma:

Os subúrbios aparecem tanto na realidade como no imaginário, como cristalização dos principais problemas econômicos e sociais aos quais o país se confronta desde a crise dos anos 70. No coração desses bairros que frequentemente são qualificados de “difíceis” ou “sensíveis”, é sem dúvida alguma a juventude, geralmente representada de maneira significativa, que se encontra mais exposta às dificuldades e que aparece da maneira mais visível e geralmente preocupante. Assim, uma imagem desta juventude constitui-se progressivamente, e ela aparece na maioria das vezes como pobre, desocupada, vítima do fracasso na escola, desempregada, violenta e delinqüente, às vezes drogada, e até criminosa ou revoltada, cheia de ódio e tendendo à sublevação. (LEPOUTRE, 2002, p. 447).

Considerando o dizer do autor, é possível afirmar que, quando qualificamos alguém individualmente ou um grupo, como é o caso dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, estamos atribuindo-lhe um rótulo, uma marca, um estigma, como diz Goffman (1980), que é usado para acentuar as diferenças e discriminar ao mesmo tempo, qualificando o outro como “anormal”. Nesse sentido, se essa marca for impulsionada para fatores positivos, a possibilidade do sujeito ou grupo de conseguir conviver com esta será facilitada e propiciará o desenvolvimento enquanto homem, fortalecendo sua autoimagem. O contrário ocorrerá se a força impulsionadora desses estigmas estiver relacionada a fatores e características negativas.

Ainda é possível relacionar as palavras de Lepoutre (2002) e Goffman (1980) ao que Rosenthal e Jacobson (1985) referem sobre expectativas autorrealizadoras, ou seja, quando é dispensada a um sujeito ou a um grupo uma determinada expectativa, a resposta vem ao encontro do esperado. Dessa forma, é possível dizer que, se a sociedade espera dos

adolescentes em situação de vulnerabilidade social que não tenham responsabilidades, que não se envolvam com projetos de aprendizagem, consideram-nos violentos e marginais, a resposta desses adolescentes virá exatamente nesse sentido. De outra forma, se a sociedade acredita neles como sujeito, como grupo e dispensa-lhes expectativas no sentido de acreditar que podem ser responsáveis, comprometidos, que apresentam potencial para aprender, para criar, para trabalhar, para se educar, as respostas serão no sentido de confirmar essa expectativa.

Goffman mostra na citação a seguir as relações entre estigma e discriminação, corroborando com o pensamento exposto no parágrafo anterior:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças. (1980, p. 15).

Assim, a postura que os adolescentes participantes da pesquisa assumiram em suas rotinas de aula comprova a existência dessas marcas, desses estigmas, dessas expectativas que a sociedade lança para eles, os quais, por sua vez, lançam-nos para seu próximo. Dessa maneira, acreditar que na própria tribo da qual fazem parte existam sujeitos vulneráveis para o ato do roubo é, de certa forma, repassar as expectativas que a sociedade lança sobre eles, com base nas características que os encaixam em determinadas tribos estigmatizadas socialmente como descompromissadas, violentas, delinquentes. Nesse sentido, parecem estar dizendo que também estão vulneráveis para a realização deste tipo de ato, pois o discurso social em que tendem a se encaixar apresenta essas características. Assim, o sentimento de desconfiança em relação ao outro, de certa maneira, propiciou em alguns momentos as divergências na tribo.

3.3.6 Divergências na tribo

Fazer parte de uma tribo, de um grupo, é participar de um contexto específico que se desenvolve a partir do estar-junto, o qual se fundamenta nos interesses individuais e na construção dos interesses do grupo. Os interesses individuais não podem prevalecer sobre os interesses do grupo; se isso ocorrer, haverá a divergência, o desequilíbrio, a desarmonia.

Num aparente paradoxo, as tribos uniformizam ao mesmo tempo em que diferenciam; pertencer a uma tribo é ser, simultaneamente diferente de alguns e igual a outros. Esse fenômeno tem a ver com a necessidade de identificação com um grupo nos cenários urbanos, onde cada vez mais impera a impessoalidade. Assim, nas tribos o que conta é o fato de estar junto, que promove o sentir junto – o que é buscado no engajamento a esses grupos – uma experiência estética. (NOVELLO, 2007, p. 43).

Dessa maneira, pude perceber essa essência quando, num dos encontros, houve a ebulição de sentimentos que existiam no grupo, mas que até então não tinham se manifestado tão claramente. A situação gerada pelo simples “bater sem querer” de Mortal em outro colega após a execução de um exercício durante o encontro provocou a resposta agressiva deste, mostrando que, embora participassem de uma mesma tribo, não pertenciam à mesma microtribo, o que já era fato para desconfiança e menor tolerância. Assim, mesmo mantendo o respeito por conveniência, eles não construíram fortes vínculos com a tribo maior. Logo, a ebulição de sentimentos agressivos e a prioridade pelo sentimento individual não permitiram que o agente do ato agressor aceitasse o pedido de desculpas de seu colega. A cordialidade existente entre as microtribos foi quebrada no momento em que uma das partes não abdicou de uma visão individual em favor do estar-junto harmonioso para a tribo.

A violência está presente em nossa sociedade, neste fim de século, nas ruas, dentro das casas, nas escolas, empresas, instituições, nos meios de comunicação. Crimes hediondos cada vez mais frequentes e outras formas mais tênues de violência como a falta de cidadania, perda da solidariedade, desvalorizam o próximo sem que se dê conta de que se está menosprezando a si mesmo. Esse fato pode ser constatado através do uso abusivo feito por agentes inescrupulosos dos meios de comunicação de massa que banalizam a vida, o sexo, a desgraça alheia, visando apenas interesses próprios. (LEVISKY, 1998, p. 21).

É possível estabelecer conexões entre o fato ocorrido, as divergências no grupo e a violência presente em nossa sociedade, principalmente quando observamos que o respeito ao outro muitas vezes não é priorizado e se desvaloriza o semelhante, pois não se consegue colocar-se em seu lugar. Quando isso ocorre, a comunicação, base das relações, fica prejudicada, possibilitando desconexões entre seus agentes, como pôde ser evidenciado quando questionei o agressor quanto ao fato de gostar de receber o mesmo tratamento que dispensara ao colega. A resposta foi no sentido de que não gostaria, contudo não demonstrou arrependimento, mantendo a mesma postura tensa e desconfiada em relação ao colega.

Essa desconfiança e postura se devem ao fato de esses adolescentes serem carentes de afeto, de reconhecimento, de elogios, o que leva a que nas situações de seu viver, seja de

lazer, de estudo, de jogo, respondam de acordo com as experiências afetivas incorporadas a sua personalidade. Reckziegel e Stigger assinalam:

Nos estudos sobre o tema, chamou-nos atenção a tendência que a opinião pública mostrava ao relacionar os jovens das camadas populares à violência urbana, transformando-os em delinquentes e gerando um processo de estigmatização. A noção de desvio utilizada pela mídia impressa e televisiva em nosso país era utilizada, sobretudo, para a criação da representação da juventude ligada ao movimento e estilos musicais da cultura hip-hop. (2005, p. 63).

Considerando a afirmação dos autores, parece imprescindível questionar: Como os adolescentes em situação de vulnerabilidade social participantes de um grupo de dança de rua podem construir uma autoimagem positiva se somente lhes são dispensadas expectativas negativas?

Por outro lado, referindo-me à face positiva da expectativa, pude confirmar na vivência da oficina que, se aos adolescentes for oportunizada confiança, eles se mostrarão confiáveis. A essência mostrou-se quando estabeleci o “trato” de que eles somente poderiam realizar as atividades nos aparelhos de saltos após minha chegada. Transgressão à regra ocorreu, sim, contudo somente no primeiro encontro posterior ao “combinado” e no último, antes do término da oficina, o que considero absolutamente normal. Como no encontro posterior foi lembrado o que havia sido combinado no grupo, eles não mais descumpriram a regra até o último encontro, quando, provavelmente, o sentimento de não mais poderem vivenciar a atividade nesse espaço tenha sido mais forte.

A transgressão “sadia” de algumas normas, que não fere, em diferentes sentidos, ao outro, é parte do ser humano, e não foi diferente com o grupo pesquisado. Nesse sentido, foi possível constatar que a corporeidade dos adolescentes se manifesta na inteireza, ou seja, por meio de seu corpo, das relações que estabelecem consigo mesmos, com o outro e com o mundo que os cerca, provando a sua existência. No caso dos sujeitos pesquisados, para se autoafirmarem como existência corpórea e, portanto, sujeitos de direito, eles fizeram uso da dança de rua.

3.4 Dança de rua e estratégia gestual

Esta essência se mostrou quando foi possível perceber que o ato de dançar para o grupo não significava somente realizar determinados movimentos corporais. Esses

movimentos corporais, realizados por meio do que se conhece por dança de rua, expressavam uma forma, um estilo de vida comum ao grupo, e constituíam sua forma de linguagem com a sociedade da qual fazem parte.

Em cada manifestação corporal mostrava-se a corporeidade de um sujeito que continua a escrever uma história de vida, uma história corporal, pois tudo que é realizado na vida dos sujeitos é concretizado pela existência corporal de cada um. Luz disserta a respeito:

O corpo do indivíduo não é um simples corpo, mas é, necessariamente, um corpo humano, que só é compreensível através da integração na estrutura social e na vida humana. Se a corporeidade fala de um novo paradigma para a vida humano este pode ser alicerçado no amor, na emoção, no lúdico, no ócio, no prazer, na qualidade de vida... O trabalho, o Ter pode continuar sendo uma das formas de realização humana, mas não a única. O humano precisa encontrar-se novamente com sua sensibilidade, sua subjetividade e a corporeidade é a “ponte” que permitirá este reencontro. (2002, p. 97).

Considerando os dizeres de Luz acredito que, para o humano encontrar um novo paradigma para sua vida como ser corpóreo, necessita da educação estética como alicerce fundamental para a construção de sua corporeidade. Assim, se a educação priorizar o sensível, a empatia, o compartilhar, a solidariedade, enfim, o ser, não o ter, talvez o ser humano possa encontrar esse novo paradigma.

Na dança de rua o adolescente utiliza o gesto como uma estratégia para manifestar sua corporeidade, já que se relaciona com o seu corpo, com o espaço e com o outro, o que possibilita a afirmação de sua identidade e a reflexão como ser corpóreo que se manifesta por meio do movimento. Quando ele se manifesta corporalmente, expressa seu estilo de vida, sua forma de ser e estar no e com o mundo e, por meio dessa vivência, torna-se mais sensível ao seu próprio corpo e ao corpo do outro.

Atualmente, nota-se que se teoriza muito sobre corporeidade, e falar em corporeidade não é tarefa fácil. O termo, integrado facilmente à nossa linguagem, não é de fácil interpretação nem nos conduz a um único pensamento. No dicionário, “corporeidade” refere-se à essência ou natureza dos corpos, um estado corporal; etimologicamente, deriva do corpo, é organismo humano oposto à alma. A corporeidade relaciona-se ao que situa o homem no mundo, ao que preenche espaço e se movimenta. (VERDERI, 1998). Acrescenta a autora:

“Devemos aceitar o corpo não como a soma das partes, mas sim pensar o corpo, como um sistema de interação, onde suas partes só possuem sentido quando relacionadas com as

demais. É uma totalidade integrada cujas ações existem, sempre em função do conjunto.” (VERDERI, 1998, p. 27).

Considerando a citação de Verderi, vemos que o corpo é um todo e manifesta-se nas suas relações por meio do movimento do gesto; utiliza o gesto para situar-se no mundo.

A dança de rua, como linguagem corporal específica, traduz “as vivências na rua”; seus movimentos e gestos são enérgicos, constituídos de saltos, giros, movimentos quebrados, “socos”, “chutes”, entre outros. Nesse sentido, divulga um “mundo” que precisa de atenção, mas que já se instituiu enquanto “cultura” e, de certa forma, se comunica com outras tribos sociais, garantindo, assim, seu reconhecimento por meio de uma linguagem que se exterioriza pelo gesto.

3.4.1O gesto como linguagem

O homem é um ser corporal e afirma-se como presença no mundo por meio de seu corpo, o qual apresenta forma, pele, odor características específicas somente suas, mas, sobretudo, torna-se subjetivo por meio de sua forma de expressão. Essa expressão se manifesta de diferentes maneiras e naturalmente por meio do gesto. De acordo com Meira, “o gesto é matéria expressiva da comunicação [...] é movimento do corpo que expressa intenção. Esse movimento pode ser acrescido dos instrumentos que a ele adere. Não se pode dar explicação causal satisfatória ao gesto pelo fato dele ser manifestação do ser humano.” (2003, p. 38).

Gennari, por sua vez, esclarece-nos:

O gesto constitui o fundamento do movimento e, o corpo é o fundamento do gesto. Portanto todo gesto é um ato de união entre corpo e movimento. São numerosos os comportamentos do homem que se apóiam e se baseiam no gesto; a importância deste é tamanha que não é possível o amadurecimento biológico e psíquico do sujeito se neste não se desenvolvem corretamente as funções sensoriais, psicomotoras e corporeorrelacionais. O controle da motricidade e a estruturação do eu em um nível corpóreo promovem numerosas ações de percepção, conhecimento e descobertas da realidade. A organização do espaço a parte a interação com o tempo, se realiza de um modo mais ou menos adequado dependendo do sujeito ter recebido ou não uma suficiente educação motora. (1997, p. 104-105).

É grande a importância dispensada por Gennari ao gesto, percebida ao compreendê-lo como a união entre corpo e movimento, mostrando nas entrelinhas de seus dizeres a

preocupação em não dicotomizar ação e pensamento, corpo e movimento. Esse elemento, em seus dizeres, remete à questão da própria corporeidade, ou seja, à relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com outro e com o mundo que o cerca.

Antes de explicitar um pouco mais sobre essa questão é relevante, mais uma vez, recorrer a Gennari para alicerçar os “pilares” que fundamentam este estudo. O autor expõe claramente que compreende o gesto não como um simples elemento organizacional e funcional na vida do ser humano, mas como fundamental nas relações de ser-estar no mundo. Afirma Gennari:

O gesto constitui a base de toda atuação motora, não tem como único objetivo formalizar as funções relativas ao mero controle e a organização dos movimentos. Mas pode sim converter-se em uma constante da conduta relacional e em mais um instrumento privilegiado de uma educação estética que se desenvolva mediante a educação corporal. A comunicação gestual a atividade mímica obtém grande parte de sua força expressiva a partir do gesto, do modo que se pensa, se representa e se orienta o esforço cognitivo e a capacidade reflexiva empenhada em seu controle. Por isso, o gesto se constitui em uma das estratégias que permite ascender às armadilhas do mundo dos signos e revelar seus significados durante a experimentação dos seus significantes, em conseqüência também permitirá o conhecimento da história do movimento humano e suas etapas principais, seus eventos mais freqüentes e a suas caracterizações menos habituais. (1997, p. 105).

Portanto, o gesto também personifica o sujeito, sendo de excepcional valor na construção da personalidade de cada um; se vivenciado, estimulado, enriquecido, pode ser a fonte para a compreensão deste sujeito como ser único, que age, sente e pensa sua existência humana. No entanto, parece que somente quando a educação assumir o compromisso de trabalhar numa perspectiva mais humana e menos técnica terá a possibilidade de realmente se efetivar atendendo aos anseios da atualidade, formando seres mais sensíveis à vida e favorecendo uma vivência concreta mais harmônica e feliz entre os seres humanos. Assim, entender e propiciar educação estética aos sujeitos em seu processo de formação, possivelmente, poderá torná-los mais atentos e sensíveis a sua vida, à do outro e à dos demais seres vivos que habitam o planeta.

Dessa forma, parece ser essencial em uma educação estética incentivar conhecimentos (re)estruturadores e direcionados a transformar a sensibilidade humana para o bem comum, como meio de, ao menos, amenizar a cruel realidade social atual. Acredita-se assim, que a formação estética do homem pode ser fundamental para que ele se compreenda como ser de relações e, acima de tudo, entenda a diferença, a imperfeição, a incompletude de si, do outro e

do contexto em que está inserido. Assim, será um ser sensível à sua própria realidade e às interfaces e relações que fazem parte de seu viver.

O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda dificuldade é conceber bem esse ato e não confundi-lo com uma operação de conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos dos outros, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. O gesto que testemunho desenha em pontilhado um objeto intencional. [...] O gesto está diante de mim como uma questão, ele me indica certos pontos sensíveis do mundo, convida-me a encontrá-lo ali. A comunicação realiza-se quando minha conduta encontra neste caminho o seu próprio caminho. (MERLEAU; PONTY, 2006, p. 251-252).

E continua o autor:

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”. Assim, “compreendido”, o sentido de gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto. [...] o gesto se limita a indicar certa relação entre o homem e o mundo sensível, porque esse mundo é dado aos espectadores pela percepção natural, e porque assim o objeto intencional é oferecido à testemunha ao mesmo tempo em que o próprio gesto. (MERLEAU; PONTY, 2006, p. 253).

Dessa forma e considerando o que foi exposto em relação ao gesto, constatei por meio da oficina de dança que os adolescentes, ao fazerem uso do gesto, criam a singularidade gestual no grupo, tanto que muitas vezes somente eles conseguiam entender as relações que estabeleciam. Foi o caso de compararem o movimento de *break* de chão ao movimento que um cão sarnento faz quando se coça em razão da doença. Nesse sentido, eles retomaram a sua vivência cotidiana no bairro onde residem, considerado o bairro com mais cães abandonados no município. Percebeu-se que a expressão e a vivência do movimento demarcam sua importância como processo de internalização e exteriorização de experiências e vivências. Nesse sentido, a dança de rua, como expressão e vivência de um processo educativo estético, pode favorecer o repensar de valores e atitudes incorporados e resultar em novas formas de viver, de compreender e enfrentar o cotidiano, já que nas construções coreográficas o sujeito repensa sua maneira de ser e estar no e com o mundo.

3.4.2 Coreografia: processo educativo estético

“Coreografia do grego *choreia* (dança) e *graphein* (escrita) significando a arte de criar e compor em dança”. (TRINDADE; VALLE, 2007, p. 205).

Entende-se coreografia como uma estruturação clara de movimentos que, como característica, possui a capacidade de repetição, de desenvolvimento de certo conteúdo/forma, e a relação deste com um tema. (VALLE, 2005, p. 23). Estabelecendo relações entre o significado da expressão “coreografia” e o processo educativo estético, é possível afirmar que o ato de criar em si já indica o próprio processo educativo.

No que se trata de dança, articula-se uma série de movimentos que exigem daquele que compõe estabelecer conexões entre tempo, espaço e mecânica de movimento, num processo que somente pode ocorrer à medida que o sujeito, internamente, busca recursos de suas vivências corporais e perceptiva, que lhe permitirão concretizar o ato de criar. Esse ato efetivará a transformação, recriação, recombinação de experiências de movimentos incorporadas e que servirão como base para o desenvolvimento desse processo.

Dessa forma, é possível dizer que no ato de criação o sujeito passa a se conhecer, a se perceber, a se identificar, a reconhecer e aceitar seus limites, a perceber suas possibilidades como sujeito social e corporal, ou seja, no ato da criação o sujeito afirma sua existência. As técnicas corporais, com seu gestual comunicativo, estético/expressivo e normativo, revelam, como a cultura as concebe, traduzindo aquilo que está imbricado e não se vê diretamente; considerando a sua capacidade de potencializar a comunicação intersubjetiva, extrapolam as individualidades em direção ao diálogo que liberta. (LARA, 2007).

A dança através dos elementos coreográficos utiliza essa linguagem, ampliando-a e codificando-a para estabelecer uma comunicação e expressão em síntese, a função entre os corpos em movimento, na dinâmica espaço-temporal com os outros corpos. Na dança as formas e os passos são as unidades significativas ou signos corporais. Estes se organizam em seqüências, no tempo e no espaço, com certa conotação enfática na expressão do gesto e por um discurso não verbal de valor estético, chamando significativamente, de coreografia ou arte de dançar. (NANNI, 2003, p. 95).

A coreografia, como processo educativo estético, emergiu como uma essência a partir do momento em que os adolescentes, durante as aulas da oficina, dedicavam-se ao processo criativo, deixando transparecer, por meio de seus gestos, seu conhecimento corporal, que,

aliado a novas técnicas de movimento, transformou-se em diferentes vivências, possibilitando o despertar da sensibilidade para o seu próprio corpo e o corpo do outro.

Educar o coração da pessoa é em definitivo educá-la para ser, para tomar consciência de sua própria identidade pessoal, para assumir com liberdade o próprio direito a autodeterminação. Educar para ser, para sentir-se feliz e gostar de si mesmo. Despertar a capacidade de sentir, de abrir-se para a vida. (TARÍN; NAVARRO, 2006, p. 126).

A dança despertou nos adolescentes a possibilidade de autoconhecimento e de fortalecimento de uma autoimagem positiva, o que possivelmente se refletirá nas suas relações interpessoais. Como uma forma de desenvolver a educação estética, a dança de rua propiciou aos sujeitos entenderem-se como corporeidades.

3.5 Corporeidade e educação estética

A educação da dimensão estética insere-se em todo o processo de construção do sujeito por seu objeto: a educação do gosto. Dessa forma, é possível propiciar-lhe a decisão por uma atitude de percepção e produção de valores que tenham em sua estrutura autônoma e em seu próprio significado o livre jogo da sensibilidade, da inteligência, da imaginação, possibilitando o avanço da qualidade de vida por meio das experiências estéticas. (GENNARI, 1997). Complementa Siqueira:

A educação estética está intimamente ligada à educação do sentir, sendo primordial que incorporem em nossa vida cotidiana; constituindo-se pelas valorações, intencionalidades e compreensões de si mesmo e de tudo o que de alguma forma faz parte de seu ecossistema e de seu alcance cultural. (2008, p. 45).

Tradicionalmente, desde os tempos remotos, o conceito de corpo e movimento se estruturou sobre as bases de conceitos filosóficos dualistas, que buscaram objetivá-los reduzindo-os aos seus aspectos mecânicos e fisiológicos, privados de expressões, sentidos e significados, separando o ser humano, que sempre existiu inteiramente. (BARRETO, 2004, p. 109). Assim, a questão central é que o corpo não pode continuar sendo visto com base nesses olhares, como objeto de consumo, mas como sujeito de sua própria história vivenciado e percebido na perspectiva da sensibilidade, da natureza humana.

Acredito que essa perspectiva valoriza o sujeito, o corpo próprio, que respeita cada um como igual e, ao mesmo tempo, singular. Isso se manifesta em nossa sociedade de forma muito tímida ainda sendo um dos motivos das atrocidades divulgadas nos meios de comunicação de massa. Educar para a sensibilidade perpassa a esfera dos processos criativos que desenvolvem a sensibilidade nos sujeitos, o que irá se refletir nas relações humanas.

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-os de maior oportunidade e capacidade para sobre ele refletirmos. (DUARTE JUNIOR, 2006, p. 185).

Na oficina realizada observei que durante a realização das vivências estéticas via dança de rua os adolescentes exteriorizavam emoções e, nesse emaranhado de sensibilidade, sentimentos, construíam-se, reconstruíam-se e resignificavam suas vivências, o que lhes possibilitou repensarem suas ações cotidianas e vislumbrarem suas possibilidades criativas como sujeitos singulares que são.

A única capacidade de nossa espécie suficientemente poderosa para sairmos do atoleiro é nossa imaginação de auto-realização. O único antídoto contra a destruição é a criação. [...] A arte é agora mais relevante do que nunca. E novamente, não quero dizer somente a arte, não seria tão ingênuo, mas atitude, seriedade, vinculação, estrutura, integridade e entusiasmo. Não é arte por arte, é sim arte por vida. (NACHMANOVITCH, 1990, p. 210).

Assim, o ato de criar desenvolvido nos processos educativos estéticos, no caso na dança de rua, possibilitou a esses adolescentes acreditarem em si mesmos como construtores, como sujeitos, de sua própria aprendizagem. Eles perceberam a valorização daquilo que conheciam, o que fortaleceu a sua autoestima e lhes possibilitou reconhecer os conhecimentos que se incorporavam à sua vida por meio do processo educativo que se desenvolvia na dança de rua. O fato de poderem contribuir com seu conhecimento para a construção de um trabalho coreográfico possibilitou a troca de experiências e permitiu-lhes se identificarem como edificadores de um significativo processo educativo estético, que conferiu destaque à expressão e à vivência do movimento.

3.5.1 Expressão e vivência do movimento

A expressão e vivência do movimento caracterizam-se como a concretização do imaginário que gerou esse movimento, este construído a partir da existência do corpo num mundo eticamente regido por normas, condutas e valores específicos de uma época. Caracterizam, assim, a presença da corporeidade do sujeito no mundo. Nesse sentido, Tagliari (2002) escreve que pensar a corporeidade implica o seu entendimento não mais como somente relacionada à natureza do corpo, mas pensada de forma mais complexa e relacionada diretamente à construção do imaginário social.

Durante a oficina pude compreender que a expressão do movimento se articulava à vivência de cada sujeito estando presente em sua manifestação todo um contexto de vida, que se tornava vivo e significativo tanto para o sujeito que se expressava quanto para aqueles que participavam. A vivência e a externalização de um estilo de vida por meio da arte, em especial da dança de rua, possibilitam ao sujeito canalizar suas energias para construir, desconstruir, elaborar e reelaborar a sua compreensão como ser no mundo, integrante de um determinado contexto de vida, que lhe fornece as características para ser identificado no mundo social.

Assim, o *hip-hop* se constrói como um estilo de vida marcado pelas roupas esportivas, pela linguagem verbal e pela utilização de produtos de consumo da indústria cultural, que são apropriados por estes jovens e se transformam em manifestações dessa cultura. (RECKZIEGEL; STIGGER, 2005, p. 61).

É possível destacar o pensar de Sousa (2007) no que se refere à dança como forma de expressão de vida, de cultura. A autora relata que a prática da dança permite aos sujeitos darem conta do próprio corpo e, por meio dele, expressarem os mais internos sentimentos. O autor afirma que cada ritmo, cada movimento, carrega em si aspectos de seu criador e do momento em que foi criado; por isso, a dança tem características sociais, políticas e regionais que retratam a história da comunidade, do local no qual seu criador vive.

A dança, por meio da experiência artística e da apreciação, estimula nos indivíduos os exercícios da imaginação e da criação de formas expressivas, despertando a consciência estética, como um conjunto de atitudes mais equilibradas diante do mundo. (BARRETO, 2004, p. 117) Durante a vivência da dança na oficina, pude perceber que os sujeitos realmente expressavam seu estilo de vida por meio dos movimentos específicos que realizavam, os quais representavam a concretização de seu viver cotidiano, da sua forma de vestir, de movimentar o corpo no ato de caminhar, a sua linguagem e suas atitudes.

Como processo de comunicação de pessoa para pessoa, a dança, independentemente de cor, gênero, situação social, reflete uma forma de expressão com claros propósitos de comunicação, transmitidos via corpo. Dessa forma, serve de indicador do comportamento social e cultural do homem. (SOUSA, 2007).

Há muito tempo que as chamadas culturas de rua como o rap, o *funk* e o *hip hop*, presentes em todas as cidades e de maneira peculiar e acentuada nas regiões periféricas, são canais de expressão e identidade para os jovens, principalmente, para aqueles das classes populares. As gangues são formas de organização e de expressão dessa cultura. Participar desses grupos significa momentos lúdicos e formas de lazer, mas também uma maneira de o jovem expressar um vínculo grupal, uma identificação ou uma rejeição a outras atividades presentes no espaço urbano, como tráfico de drogas, os furtos, os roubos e demais formas de criminalidade. (ADORNO, 2001, p. 24).

A dança é uma prática educativa transformadora, que se relaciona diretamente ao amadurecimento do corpo, das ideias, da sensibilidade de cada sujeito, constituindo-se num processo de educação estética.

A dança, como o circo e a capoeira, não se pretende como mera atividade física ou como compensação de uma jornada de trabalho extenuante; A dança como expressão poética do corpo é uma experiência única, pessoal e subjetiva, não atende às demandas da produtividade. Ela é uma experiência da beleza onde os corpos são múltiplos, conscientes da própria materialidade e sensíveis a expressividade do outro. (SOARES; MADUREIRA, 2005, p. 85).

Considerando o exposto, acredito que é pela vivência, pela expressão do movimento, que os sujeitos repensam suas atitudes. A dança de rua revigora lembranças, estimula a criação, possibilita canalizar energias, contribuindo para a organização e reorganização de ações, de pensamentos na efemeridade da experiência singular de dançar. Esse é um aprendizado para toda vida.

3.5.2 Ocupação do tempo livre: a dança como projeto de vida

Todo ser humano é dotado da capacidade de ter aspirações futuras. Em cada fase da vida deseja, negocia, joga com as implicações de sua existência, e com os adolescentes que participaram desse estudo não foi diferente. A essência em questão mostrou-se por meio das constantes reclamações, comentários, da expressão oral e gestual dos adolescentes. O próprio

andar e a expressão gestual mostravam-se “sem pressa”, como se nada tivessem a fazer. Em muitas conversas no transcorrer das aulas eles deixavam transparecer o quanto queriam se envolver com mais “atividades produtivas” em seu dia a dia. Como disse Break de Chão, “a gente não tem o que fazer; só assistir televisão”. Eles pediram que a dança fosse realizada em mais encontros semanais, pois no tempo livre de que dispunham não tinham outras opções. Em um turno eles estudavam e no restante do dia ficavam em casa ou na rua com os amigos.

Também nos bairros onde residem os sujeitos da pesquisa não há muitas áreas de lazer; quando há estão sucateadas, como é o caso de um dos bairros onde residem alguns sujeitos do estudo. Nesse sentido, um estudo realizado sobre educação e cidadania em alguns bairros do município de Passo Fundo demonstrou a situação relatada pelos meninos. Sobre o bairro José Alexandre Záchia, por exemplo, relata-se:

Os moradores avaliam que no bairro há insuficiência de equipamentos de lazer, existindo uma pequena praça, a qual segundo os moradores vem sendo constantemente danificada. Esta temática teve como foco de discussão as consequências da falta de opções de lazer, principalmente para os jovens que residem no bairro, associando à problemática da drogadição e criminalização. (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, p. 133).

Considerando a transcrição, nota-se que as reclamações dos adolescentes do estudo são confirmadas sobretudo no aspecto da necessidade de ocupação do tempo livre. É possível afirmar que os próprios adolescentes pedem auxílio para realizarem alguma coisa que os faça se sentirem valorizados e sujeitos integrados à sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido, a dança de rua tornou-se uma possibilidade de ocupação do seu tempo livre, pois, se assim não for, cada vez mais se colocam em situação de risco, considerando a realidade social que se enfrenta atualmente (drogas, roubo, prostituição). Conforme Reckziegel e Stigger,

o resgate, então, é ocupar o tempo perigoso, que não é preenchido nem pela escola, nem pelo trabalho, mas que o hip-hop, com as inúmeras qualidades percebidas, pelos jovens, é capaz de preencher. Isto se dá primeiro no próprio grupo, através de sua adesão à cultura e ocupação de seu tempo livre. (2005, p. 68-69).

É possível perceber que a dança de rua, como uma possibilidade de ocupação de tempo livre, pode agregar e engajar esses adolescentes para a conquista do reconhecimento social desse movimento. O engajamento possibilita a dedicação, a mudança de atitude; o adolescente passa a se tornar referência para outros e isso lhe fornece autoconfiança e

autonomia. Assim, foi possível perceber que a dança de rua tornou-se para os adolescentes que participaram do estudo uma possibilidade para pensar o futuro; para projetar o imaginário e se verem em diferentes situações, podendo escolher o que desejam para si. No entanto, é necessário que a sociedade lhes ofereça oportunidades.

Aqui, mais uma vez, permito-me recorrer novamente à proposta de educação em tempo integral de Anísio Teixeira, acreditando que, embora a oficina de dança de rua tenha sido ofertada na situação de um processo educativo não formal, os resultados desse processo poderiam se aproximar aos encontrados neste estudo quando ofertada no espaço formal, para não dizer superá-los, considerando que nesse espaço as articulações e relações com outros processos educativos estéticos poderiam ser facilitadas, promovendo a ampliação do saber sensível por diferentes estratégias.

A educação em tempo integral me parece urgente diante da realidade cruel que está sendo imposta aos adolescentes neste tempo histórico. Nesse sentido, a dança de rua, como uma forma de educação estética, mostra que existem possibilidades de escolha para o futuro, embora não sejam fáceis, podendo a dança, inclusive, se tornar um meio para o desenvolvimento econômico desse adolescente, possibilitando-lhe a construção de uma base para a conquista de novas possibilidades, que impulsionarão a sua qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as considerações finais deste estudo, é preciso salientar que as reflexões aqui tratadas se constituem em permanente construção e reconstrução em razão da complexidade das relações existentes. Este trabalho teve como objetivo investigar o significado da dança de rua e que processos educativos acontecem com adolescentes que utilizam esta linguagem expressiva e se encontram em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, constituiu-se de um referencial teórico que serviu de base para o “aventurar-se” na temática e, posteriormente, chegar ao campo investigado e ao desvelar do fenômeno.

Nas questões sobre adolescência e vulnerabilidade social constatamos, por meio da literatura de base, que o ser adolescente está transitando em uma fase da vida em que procura referenciais para edificar sua identidade. No entanto, as situações de precariedade em que vive grande parte da população brasileira de adolescentes e a falta de exemplos “encorajadores” levam a que se encontre em situação de vulnerabilidade social, como resultado de uma série de implicações que perpassam as esferas de responsabilidade da família, do Estado e da sociedade em geral. O adolescente tem garantido em lei sua proteção integral, no entanto a implementação desta é prejudicada em virtude das diferentes lacunas que a lei apresenta e da hierarquia dos poderes executores.

Enquanto seres corpóreos dotados de emoções, sentimentos, desejos, os adolescentes são uma população que necessita de maior atenção em razão da realidade “catastrófica” que a modernidade impõe e da vulnerabilidade natural dessa fase associada à vulnerabilidade social. As drogas, a prostituição, a falta de valores e de respeito consigo e com o outro, o desapego, a revolta demonstram a resposta dos adolescentes ao desrespeito com que são tratados. A baixa estima por si mesmos e pelos outros banaliza e desvaloriza a vida como um bem, conduzindo-os a se envolverem nas mais diferentes situações de risco. Nesse sentido, há urgência do resgate da sensibilidade, o que se acredita ser possível por meio de processos educativos estéticos desenvolvidos em intervenções das diferentes esferas responsáveis pelos sujeitos.

A dança de rua, como processo educativo estético, é considerada um importante meio para que se alcancem os objetivos de uma educação para o gosto, para a sensibilidade, pois trabalha com o movimento extraído da própria vivência de rua que caracteriza o universo de experiência dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Por esse motivo, apresenta-se como linguagem significativa para eles, possibilitando-lhes reviver e reformular suas vivências, dando-lhes novos significados.

A essência “Sociabilidade e ressignificação de grupo” mostrou que os adolescentes pesquisados buscam construir vínculos, agrupar-se com semelhantes formando tribos, em cujo interior se reconhecem como sujeitos. A cultura que se estabeleceu no interior da tribo da oficina de dança de rua propiciou o comungar do imaginário coletivo do grupo, facilitando o diálogo, a construção e reconstrução de valores como respeito, compreensão, amizade e solidariedade, o diálogo verbal e corporal, a forma de se organizarem, o respeito às normas. Como toda tribo que estabelece sua cultura, alguns aspectos desta se evidenciam e, nesse sentido, tornam-se uma característica singular do grupo. O grupo pesquisado mostrou como cultura singular, um aspecto marcante: a formação das microtribos, considerando as amizades e a origem territorial (bairros) de cada sujeito, o que não impediu que se identificassem como pertencentes à grande tribo.

Evidenciou-se também que o viver, o comungar um mesmo estilo de vida, de pensar, de vestir, de expressar-se forma a identidade no sujeito, o qual incorpora os valores que estão aliados a essa maneira de viver. Assim, o grupo mostrou claramente que, como adolescentes pertencentes a um grupo social específico, sofre os estigmas atribuídos pela sociedade no geral, em razão de assumirem as posturas e a moral dos grupos em que se inserem. Eles se sentem caracterizados como irresponsáveis, ladrões e delinquentes, marcas que cada sujeito carrega incorporadas a sua vivência. Assim, os laços com uma determinada microtribo foram motivo para gerar fragilidade nas relações com a grande tribo, desconfiança e intolerância, causando em alguns momentos divergências no grupo.

Cada sujeito é uma corporeidade única, embora participe de uma determinada tribo; carrega em si a singularidade, que se evidencia por sua forma enquanto corpo e pela maneira que escolheu para ser e estar no mundo por meio de sua interação como sujeito. Em cada manifestação corporal o ser mostra sua história, sua trajetória enquanto existência corporal. Assim, a essência “Dança de rua e estratégia gestual” evidenciou que a dança de rua, como uma estratégia gestual, possibilita ao sujeito existir e afirmar sua identidade por meio dessa linguagem expressiva. O gesto é uma forma de conduta relacional que incentiva as relações e a compreensão da concretude humana; é por meio dele que o adolescente “se sente” no e com o mundo, interiorizando o sentimento de pertencer a esse mundo e ao contexto social em que vive.

Como linguagem específica dos adolescentes que participaram do estudo, o gesto manifestado por meio da dança caracterizou-se como um emissor de mensagens corporais que foram trabalhadas e ressignificadas durante o experienciar das diferentes possibilidades do movimento, caracterizando o processo educativo estético.

A coreografia, como estruturação clara de movimentos, gestos, capacidade de repetição da forma, do conteúdo, possibilitou aos participantes do estudo estabelecer relações significando e ressignificando o ato de dançar. Por meio do processo de criação coreográfica os adolescentes passaram a se conhecer, a se identificar, a aceitar seus limites e a investir em suas possibilidades, o que pode ser evidenciado pela dedicação na repetição dos movimentos, na criação de novas possibilidades a partir do que já conheciam e nas relações que verbal e corporalmente estabeleceram entre a movimentação específica da dança de rua e a realidade de seus contextos de vida. O despertar para a sensibilidade de seu próprio corpo concretizou o processo educativo estético e permitiu que “olhassem” para si e para o outro com mais respeito e valor, como foi demonstrado nas mudanças comportamentais que foram se operando aos poucos. De certa forma, essas se fortaleceram a partir da percepção da existência do outro, o que implicou também considerar o outro como sujeito detentor dos mesmos direitos e deveres.

A essência “Corporeidade e educação estética” evidenciou a existência do sujeito como ser que constrói sua identidade nas relações, um ser dotado de sentimentos, de desejos, de aspirações, que quer ser respeitado e que necessita de oportunidades para se desenvolver enquanto sujeito.

A vivência e a experiência dos sujeitos manifestaram-se na dança, nos movimentos que criavam, carregados de emoções, de significados. O momento de dançar foi para os adolescentes do estudo a culminância da valorização de sua história de vida e dos conhecimentos que possuem. Foi por meio do dançar e da importância dada as suas vivências anteriores que eles elevaram sua autoconfiança e sua autoestima. No entanto, mesmo sensibilizados por sua própria mudança, reclamam por mais oportunidades em seu cotidiano; sentem a necessidade de se envolver em atividades que lhes proporcionem se sentirem importantes e sujeitos construtores de uma história de vida mais digna para si.

Com base nas constatações da pesquisa, na fala dos sujeitos pesquisados e nas condições do cenário social atual, considero importante estabelecer relações com as necessidades apresentadas pelos adolescentes no que se refere às oportunidades para construir um futuro melhor. Nesse sentido, foi possível perceber a urgência de se envolver os adolescentes em atividades que possam fornecer a base para se tornarem adultos responsáveis, trabalhadores, sensíveis a sua vida e à vida do outro, comprometidos com a qualidade de vida social para todos os sujeitos. Considero a educação em tempo integral uma possibilidade para o “resgate” do ser adolescente.

Acredito que, embora as escolas públicas e sua estrutura atual não estejam atendendo as necessidades da sociedade no geral, ainda é a escola pública o ambiente propício para investimentos no ser humano, em especial em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, visto que outras esferas responsáveis em garantir condições para um desenvolvimento digno, na sua maioria, encontram-se desestruturadas e inadequadas. Assim, acredito na educação em tempo integral; contudo, considerando as características da adolescência e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, está somente conseguirá ser proveitosa efetiva no sentido de ampliar as oportunidades futuras desses adolescentes se for prazerosa, provocando a motivação nos sujeitos e estando conectada com a realidade destes, ou seja, precisa concretizar-se a partir do saber sensível.

Constatou-se que a dança de rua para o grupo pesquisado se constituiu num processo educativo efetivo. No entanto, mesmo acreditando que ações isoladas como a intervenção da pesquisadora possam trazer resultados positivos para o sujeito, evidencia-se que ações interligadas fornecem uma base mais concreta e sólida para a formação da identidade. Metaforicamente explicando, seria como o bailarino que, mesmo sabendo dançar, mesmo estando disposto, sem reforço muscular adequado torna-se vulnerável a lesões de diferentes graus e em diferentes estruturas, comprometendo o próprio ato de dançar.

A aproximação e envolvimento com o universo da temática possibilitaram-me conhecer a existência de diferentes programas de atendimento a adolescentes em situação de vulnerabilidade social desenvolvidos por organizações não governamentais (ONGs); programas estaduais, municipais de entidades privadas que visam desenvolver ações sociais e educativas para esta população. Contudo, as ações desenvolvidas, a meu ver, encontram-se desarticuladas e desestruturadas por razões que, em sua grande maioria, encontram-se vinculadas a questões partidárias e relações hierárquicas de poder, impossibilitando as relações entre as atividades desenvolvidas nos programas, o acompanhamento dos adolescentes, a preocupação com a motivação futura para a mudança do seu comportamento e a formação de profissionais para trabalhar com esse público. Essa característica específica do universo pesquisado, embora tenha sido uma busca complementar, pois explicitamente não fez parte dos objetivos do estudo, serviu de apoio à compreensão da temática e provocou durante um período de tempo a frustração e o desacreditar da proposta deste estudo. No entanto, os próprios adolescentes envolvidos no processo me resgataram do “sufocar” do contexto quando, após terminar as oficinas de dança de rua e passadas as férias do projeto em que estavam, retornaram mais motivados, organizados, educados e intencionalmente dispostos a realizar algum projeto em suas vidas. Dessa maneira, pude perceber que o importante é

continuar, persistir e realizar junto ao sujeito aquilo que se tem em determinado tempo, espaço e estrutura social, não desistindo de exigir o que é de direito para aqueles que, por inúmeros fatores, por si mesmos nem sempre conseguem.

Embora o trabalho em questão não tenha se desenvolvido no cenário de educação formal, seus resultados podem ser considerados e relacionados a este em razão das necessidades que os adolescentes pesquisados mostraram. Dessa maneira, pensar o futuro dos adolescentes implica pensar em oportunidades para seu desenvolvimento, o que, necessariamente, direciona a considerar o desenvolvimento de propostas educacionais. Nesse sentido, a proposta de Anísio Teixeira torna-se atual e urgente, considerando que este educador, embora não nomeando seu processo educativo de estético, parece ter reservado lugar destacando para o desenvolvimento da sensibilidade, incluindo-a na escola primária de tempo integral no setor da *educação* destinado às atividades socializantes, como educação artística, trabalho manual e artes industriais. Essas atividades, na atualidade, supririam a demanda pela ocupação do tempo ocioso, responsável por potencializar a situação de risco dos adolescentes, possibilitando a profissionalização e minimizando sua permanência em ambientes de risco como a rua e, em muitos casos, a própria residência (família).

Este estudo me trouxe alegrias e tristezas, desejo, angústia, frustração, motivação e desmotiva. Contudo, mesmo experienciando a ambiguidade desses sentimentos, sinto-me fortalecida como ser humano, como educadora, pois, sem dúvida, propicie e vivenciei o saber estético, e essa experiência jamais será apagada de meu ser.

Assim, é preciso relatar que, iniciando um novo ano e depois do período de férias, o projeto continua e alguns meninos participantes permanecem freqüentadores mostrando-se mais responsáveis e comprometidos ainda. Eles estão mais seguros de si e fortaleceram seus laços de amizade e identificação com o contexto do projeto. Nesse sentido, dos dez meninos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, mas não cumpriam, medidas socioeducativas, seis continuam assíduos; um deles é o adolescente que nos últimos quatro encontros da oficina tinha faltado; 4 não participam mais e os meninos que cumpriam medidas socioeducativas, embora convidados a continuar, não retornaram. Acredita-se, assim, que para esse grupo a experiência foi positiva e motivou-os para continuarem em busca da construção de sua identidade e de seu lugar na sociedade de forma consciente e prazerosa.

Sabe-se da fragilidade das possibilidades existentes nesse contexto e da necessidade da articulação com outras esferas que podem possibilitar a ascensão desses adolescentes para um futuro melhor. No entanto, o caminho apenas se iniciou, o viver e suas implicações estão permanentemente desenhando novos contornos coreográficos para a experiência humana.

Dessa forma, sugiro que outros estudos sejam realizados no sentido de ampliar as discussões e os resultados aqui apresentados. Especificamente, acredito que um estudo relativo às possibilidades do trabalho estético e suas manifestações em uma escola de tempo integral pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de propostas educativas que tenham como fundamento o saber sensível e o objetivo de amenizar o “sofrimento social adolescente”.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY; A. KNOBEL, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ABROMAVEY, Miriam. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: Unesco, BID, 2002,192p.
- ADORNO, Rubens de Camargo F. *Capacitação Solidária: um olhar sobre jovens e sua vulnerabilidade social*. São Paulo: AAPCS. Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.
- ALMEIDA, Stela Borges de. A Escola Parque da Liberdade, Bahia. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.125-140.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.143p.
- ASSMAR, Sylvia Ganem. O centenário e a contemporaneidade de Anísio Teixeira: uma personalidade determinada. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p. 89-99.
- BARBANTI, Valdir. *Treinamento físico: bases científicas*. 3. ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1996.
- BARRETO, Débora. *Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BLESSMANN, Eliane J. *Corporeidade e envelhecimento: o significado do corpo na velhice*. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - UFRGS, 2003, Porto Alegre, 168f.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira. Disponível em: WWW.inep.gov.br/pesquisa/thesaure. Acesso em: 21 nov. 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em WWW.Planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069. Acesso em: 19 dez. 2008.
- BREGOLATO, Roseli Aparecida. *Cultura corporal da dança*. São Paulo: Ícone, 2000.
- _____. *Cultura corporal da ginástica*. São Paulo: Ícone, 2003.
- COLE, Michael; COLE, Scheila R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Trad.Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DUARTE Jr. João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar edições, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREITAS, Giovanina Gomes. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1999.

GALLAHUE, David, L.; OZMUN, John C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2005.

GALEFFI, D.A. Educação estética com atitude transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Em aberto*, Brasília: Inep, v. 21, n. 77, jun. 2007.

GARCIA, Ângela; HAAS, Aline. *Dança: aspectos gerais*. Canoas: Ulbra, 2002.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENNARI, M. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GUISELINE, Mauro; BARBANTI, Valdir. *Fitness: manual do instrutor*. São Paulo: CLR. Balieiro, 1993.

HUERRE, Patrice. *A adolescência como herança: de uma geração a outra*. São Paulo: Papirus, 1998.

JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACERDA, Catarina A.O; LACERDA, Milton Paulo. *Adolescência: problema, mito ou desafio*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEPOUTRE, David. A cultura adolescente de rua nos grandes conjuntos habitacionais suburbanos. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio para o século XXI*. Sétima jornada: as culturas adolescentes. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 447-453.

LEVISKY, David Léo. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LARA, Larissa M. O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual. *Movimento* Revista da Escola de Educação Física, Porto Alegre: UFRGS. v. 13, n. 3, p. 111-129, set./dez. 2007.

LUZ, Denise C. Formação profissional em educação física, terceira idade e qualidade de vida. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002. p. 183.

MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MERLEAU PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. De Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONDIN, Battista. *O homem quem é ele? Elementos de antropologia filosófica*. Trad. De R. Leal Ferreira e M.S.A Ferrari. São Paulo: Ed. Paulinas, 1980.

MOREIRA, W.W; MOREIRA W.W. (Org.). *Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo sujeito*. Natal: Ed. EDUFRN, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa. Instituto Piaget, 1990 (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Brasília: Cortez, Unesco, 2001.

MORETTO, Clenir; FIOREZE, Cristina; FONSECA, Henrique. *Educação e cidadania: um olhar para comunidades em situação de vulnerabilidade social de Passo Fundo*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Free Play: la importancia de la improvisación em la vida e em el arte*.

NANNI, Dionísia. *Dança educação: pré-escola à universidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

_____. *Dança educação: pré-escola à universidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

NOVELLO, Marlei Pissaia. *Tribos urbanas de adolescentes e suas significações sobre conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

ORMEZZANO, Graciela. *Imaginário e educação: entre o homo symbolicum e o homo estheticus*. 2001. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____; TORRES, Maria Cecília A. *Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação*. São Miguel do Oeste: Ed. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2003.

PALHARES. Dança de Rua. Disponível em: www.jovem.ig.com.br/street/noticias. Acesso em: 4 out. 2009.

PAPADOUPOLOS, George S. Aprender para o século XXI. In: DELORS, Jacques. *A educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEASE, Allan; PEASE, Bárbara. *Desvendando os segredos da linguagem corporal*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho; STIGGER, Marco P. Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social. *Movimento Revista da Escola de Educação Física*, Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n. 2, p. 59-73, maio/ago. 2005.

ROSA, Mary. *Dança de Rua*. Disponível em: WWW.meryrosa.com.br\portal_dançadereua.php. Acesso em : 20 dez. 2008 .

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A Queiroz, 1985.259-293.

SANTIN, Silvino. *A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza B; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação*. Campinas. São Paulo: Autores Associados. Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória em Educação).

SIQUEIRA, Patricia Carlesso M. *A linguagem corporal no processo educativo estético do idoso*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.154p.

SOARES, Carmem L.; MADUREIRA, José R. Educação Física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético. *Movimento Revista da Escola de Educação Física*. Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n. 2, p. 75-88, maio/ago. 2005.

SOUSA, Fátima N.G. *Dança e suas manifestações culturais*. Programa Esporte e Lazer da Cidade. Governo Federal. Ministério dos Esportes. Brasília, v. 1, n. 1, p. 106-118, jan. 2007.

TAGLIARI, Nelson. *Academia de ginástica como contexto de construção da corporeidade*. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002.

TARÍN, Manuel; NAVARRO, José Javier. *Adolescentes em riesgo: casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: Editorial CCS, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Comentada por Marisa Casim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. *Educação para a democracia: introdução a administração educacional*. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRINDADE, Ana; VALLE, Flávia P. A escrita da dança: uma história da notação do movimento. *Movimento Revista da Escola de Educação Física*: Porto Alegre: UFRGS, v. 13, n. 3, p. 201-223, set./dez. 2007.

VALLE, Flávia P. *Dança*. Canoas: Ed. Ulbra, 2005.

VERDERI, Érica Beatriz. *Dança na escola*. Rio de Janeiro. Sprint, 1998.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Identificação da pesquisa e do pesquisador

Título: Processos educativos da dança de rua com adolescentes de camadas populares

Pesquisadora: Andréa Bona Ughini

Telefones de contato com o pesquisador: (0 XX 54) 3316 83 80

Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Passo Fundo: (0XX54)3316 83 70

Informações aos participantes da pesquisa

A pesquisa a que você está sendo convidado a participar apresenta como objetivo “Investigar o significado e que processos educativos acontecem na linguagem da dança de rua com adolescentes em situação de vulnerabilidade social no município de Passo Fundo. Trata-se do trabalho de conclusão do mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo que está sendo orientado pela Dr^a Graciela Ormezzano.

Ao aceitar que o menor pelo qual sou responsável colabore com o referido trabalho, na condição de voluntário, declaro estar ciente de que terei liberdade para retirar esse consentimento e autorização a qualquer momento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

Declaro também estar ciente de que a participação do menor pelo qual sou responsável não implicará em nenhum tipo de benefício ou privilégio financeiro ou de qualquer outra natureza.

Estou ciente de que estão garantidos o sigilo, a privacidade e o anonimato e que em nenhum momento a identidade do menor pelo qual sou responsável será citada.

Confirmo o conhecimento do conteúdo desse termo e autorizo a participação do menor pelo qual sou responsável a participar do estudo.

Passo Fundo, _____ de _____ de 2008.

Pesquisadora _____

Assinatura _____

Responsável pelo adolescente _____

Assinatura _____

CIP – Catalogação na Publicação

U26d Ughini, Andréa Bona
Dança de rua como processo educativo estético com
adolescentes em situação de vulnerabilidade social / Andréa Bona
Ughini. – 2009.
131 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Profª Dr. Graciela Ormezzano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2009.

1. Dança de rua. 2. Linguagem corporal. 3. Educação do
adolescente. 4. Educação física. I. Ormezzano, Graciela, orientadora.
II. Título.

CDU : 78.085
793.3

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569