

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

OFICINAS DE DANÇA EM PROJETOS

SOCIOCULTURAIS: experiências

estéticas e educativas de jovens e

professores

VIOLETA VAZ PENNA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

OFICINAS DE DANÇA EM PROJETOS SOCIOCULTURAIS:

experiências estéticas e educativas de jovens e professores

VIOLETA VAZ PENNA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes

BELO HORIZONTE

2011

V795o

Violeta Vaz Penna

Oficinas de dança em projetos socioculturais: experiências estéticas e educativas de jovens e professores [manuscrito] / Violeta Vaz Penna.
- 2011.
177 f.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

1. Dança na educação – Jovens – Teses. 2. Artes – Jovens – Teses. 3. Artes - Professores – Teses. 4. Dança - Gestão de Políticas, Programas e Projetos Sociais – Teses. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação. III. Título.

CDD: 372.868

Ficha catalográfica: Fernanda Costa Rodrigues CRB 2060/6^a

OFICINAS DE DANÇA EM PROJETOS SOCIOCULTURAIS:
experiências estéticas e educativas de jovens e professores

VIOLETA VAZ PENNA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes - ORIENTADOR
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura
Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga
Universidade Federal de Minas Gerais – Escola de Belas Artes

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Ao meu orientador Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes que me incentivou a desenvolver reflexões pertinentes, apostando no diálogo durante toda construção desta dissertação.

Aos jovens e professores entrevistados que me possibilitaram realizar este trabalho, ao se disporem a compartilhar suas experiências nas oficinas de dança.

À Fundação Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte pelo apoio e interesse no processo de realização deste trabalho.

E a minha família.

RESUMO

As oficinas de arte/dança, como um eixo de ação direcionado ao público jovem, vêm ganhando visibilidade, principalmente, quando se referem à ação voltada aos jovens que vivem em comunidades populares. Essas oficinas presentes em projetos socioculturais são um campo de estudos recentes demandando produções que colaborem na prática da dança nesses projetos. Este trabalho pretende contribuir para a discussão deste campo de atuação através da análise das iniciativas de inserção da dança em projetos socioculturais, como locais de uma possível experiência estética e educativa dos jovens e dos professores. Privilegiamos a relação entre jovens e professores como elemento importante das experiências, que acontecem na articulação entre arte, dança, projetos sociais e educação. Como fundamento teórico, a estética da recepção, permitiu-nos focar a experiência estética, a partir da relação entre os conceitos de leitor (os jovens participantes das oficinas), autor (os professores) e texto (a concepção e as atividades da oficina de dança). A partir disto, analisam-se as narrativas de jovens e professores a respeito de suas experiências com a dança e com os projetos socioculturais vinculados a ela. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, isto é, que considera como dados as significações apresentadas pelos entrevistados. Os jovens e professores participantes estiveram vinculados a oficinas de dança, entre os anos de 2006 a 2008, desenvolvidas pela Fundação Municipal de Cultura dentro do Programa *BH cidadania* na cidade de Belo Horizonte. Da análise dessas narrativas podemos perceber a pluralidade das experiências estéticas e educativas dos jovens e professores, assim como a complexidade de entendimento do efeito da dança e dos projetos sociais que dela se valem.

Palavras-chaves: dança, experiência estética, juventude, projetos sócio-culturais

ABSTRACT

The workshop of art/dance, as a line of action directed at young people, has had visibility especially when referring to action aimed at young people that lives in areas of social vulnerability. These workshops are a recent field studies which demand researches that collaborate in the practice of dance's projects. This work intends to contribute to the discussion of this field through the analyses of initiatives for integrating the dance in social and cultural projects, as a local of aesthetic and educational experience for young people and teachers. Our focus in this work is the relationship between young people/students and their teachers as an important element of the experiences, which happen between art, dance, social projects and education. Our theoretical basis is the aesthetic of reception that discuss the aesthetic experience from the relation between the concepts of readers (the youth who participated of workshops), the authors (the teachers) and the text (the concepts and the activities of dances workshops). From this, we analyze the narratives of young and teachers about their experience with the dance and with the social and cultural projects. This is a qualitative research and its data are the meanings of the interviewees about dance. The young people and teachers participated of dance workshop between the years of 2006 and 2008. These workshops were developed by the Municipal Foundation of Culture of the Belo Horizonte's city. As conclusion of these narratives perceive the diversity of the aesthetic and educational experiences of young people and teachers, as well as the complexity of understanding the effect of dance and social projects that work with dance.

Keywords: dance, aesthetic experience, youth, social and cultural projects

SUMÁRIO

1. A ARTE COMO POLÍTICA PÚBLICA DESTINADA A JOVENS	13
1.1. Arte em projetos sociais	16
1.2. Ensino de dança: jovens e professores.	22
1.2.1. Dança e educação estética.....	25
1.2.3. Professores na dança.....	43
2.1. O texto-obra/oficina de dança	53
2.1.1. Valor e função social da obra.....	58
2.2. O leitor / o jovem.	67
2.3. A relação autor e leitor.	71
2.4. Uma proposta de estudo.	74
3.1. Definição da pesquisa.....	81
3.2. Lócus da pesquisa	85
3.3. Sujeitos.	86
3.4. Procedimentos.....	87
4.1. “O início de qualquer um”: herança ou desejo?.....	91
4.2. Dança: proposta artística ou social?	108
4.3. E uma experiência acontece.....	130
4.3.1. Experimentando a dança.....	130
4.3.2. Eu faço melhor as coisas junto do que separado.....	140
4.3.3. Às vezes eu dançava pra esquecer e às vezes eu dançava porque eu estava feliz.	148
4.3.4 A dança é expressão com o corpo	150
4.3.5. Ah, coisa nova. Vamos fazer?.....	152
4.3.6. A dança mudou a minha vida.....	156

4.4 O que não tem explicação.....	159
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	168
ANEXO	177

INTRODUÇÃO

As oficinas de arte em projetos socioculturais destinados ao público jovem têm ganhado visibilidade, principalmente, como ação voltada à educação para a cidadania e para a inserção social. A arte ganha destaque nesta discussão, principalmente, com objetivos de inclusão social, na perspectiva de que a atividade artística e cultural é capaz de realizar transformações subjetivas e objetivas na vida dos jovens ao reconhecê-los enquanto sujeitos que criam e recriam sua própria existência.

Na minha prática profissional, interessou-me a discussão sobre a ação educativa com jovens através da arte, especificamente a dança. Como analista de políticas públicas, professora de dança e coordenadora de um projeto sociocultural destinado à juventude, tive a oportunidade de discutir, avaliar e problematizar as oficinas de dança direcionadas aos jovens, levantando sobre esta prática diversas perguntas: qual a necessidade de oficinas de dança para jovens nesses projetos? Por que ensinar dança nos projetos sociais? Como ensinar dança? Qual o lugar que a dança ocupa no dia a dia dos jovens? A oficina de dança pode contribuir para transformações significativas no seu modo de vida? Como e qual dança? Quais são as experiências, expectativas e opiniões dos jovens em relação à dança? Qual a possibilidade de que as atividades propostas tenham efeitos na sua formação que não se extingam com o encerramento das atividades ou com a saída dos jovens do programa ou projeto? Que oportunidades são criadas para que os jovens participem do processo de construção das práticas culturais e artísticas, na qual se inserem as oficinas de dança?

O que avalio através da minha experiência é que, por um lado, o crescimento de ações e políticas direcionadas à juventude demonstra a importância de se realizar práticas que valorizem e estimulem experiências culturais e artísticas. Por outro lado, como professora de dança de uma oficina voltada aos jovens, observei a ineficiência das ações no sentido de contribuírem com um processo de transformação pessoal e social, principalmente no que se refere à adequação das ações às demandas e expectativas dos jovens. Pude perceber uma imposição nos modos de se fazer as oficinas, não se estabelecendo uma prévia discussão sobre o que é a juventude, a dança e a arte, assim como não considerando a voz dos principais envolvidos: os jovens e os professores. Em relação aos jovens e professores, parecia ainda haver nessas oficinas uma tensão entre as expectativas dos jovens em relação às oficinas e as propostas que os professores apresentavam na criação da oficina. Muitas vezes, essa tensão não é enfrentada e a oficina acaba não se constituindo como espaço para criação de sentidos.

Essas observações me fizeram questionar sobre qual o significado da dança para jovens e professores e o que professores e jovens pensam sobre a possibilidade da dança contribuir para transformações significativas nas condições de vida dos jovens.

Diante dessas questões e identificada na prática uma tensão entre as demandas e expectativas dos jovens e as concepções e intencionalidades dos professores, pareceu-me importante estudar, mais especificamente, as relações entre professores e jovens na constituição da oficina de dança como experiência estética e educativa inserida nos projetos sócio-culturais. Propus-me algumas questões: Quais são os sentidos, concepções, expectativas de jovens e professores em relação à dança? Como as concepções dos professores relacionam-se com as expectativas dos jovens na oficina? Que experiências surgem dessa relação entre professores e jovens?

Os jovens, moradores de vilas e favelas, muitas vezes fora do ensino formal, buscam as oficinas de dança com concepções sobre o que é dança e com expectativas sobre o que vão fazer nas oficinas bem diferentes das propostas que os professores apresentam. Por sua vez, os professores enfrentam dificuldades em inserir suas propostas de oficina nos projetos sócio-culturais, não somente por terem concepções tradicionais em dança e por não terem formação sistemática para atuar com a dança nesses projetos, mas, principalmente, por causa do distanciamento de suas realidades estéticas e educativas daquelas vivenciadas pelos jovens em suas culturas locais. Neste sentido, as oficinas podem esbarrar em problemas que vão desde o distanciamento em relação às expectativas dos jovens até a falta de consistência educativa.

Os problemas enfrentados pela prática de dança em projetos sociais ou socioculturais destinados aos jovens são um campo de estudos recente, demandando produções que colaborem para a prática da dança nesses projetos. A produção teórica sobre as oficinas tem uma tendência de descrição e análise das oficinas em si, focando a forma como suas atividades são organizadas, suas concepções e conteúdos, fatores que influenciam sua execução e as possibilidades e efeitos da educação como formação humana na vida do sujeito. Esses estudos contribuem para demarcar o papel e as potencialidades educativas da arte. Todavia, pareceu-me ainda mais necessário verificar, a partir disso ou paralelo a essas questões, os anseios, as expectativas e os significados vividos pelos sujeitos que participam dessas oficinas. Desses significados, é possível obter elementos para compreender a especificidade da dança como processo artístico e educativo. Um fator importante para ampliar as perspectivas das produções teóricas já realizadas é trazer o jovem para a discussão das ações, percebê-lo como protagonista de sua história, para que assim ele possa dizer algo a respeito de sua experiência de vida e de suas demandas. Outra questão que se mostrou

importante e serviu para o delineamento da investigação realizada foi compreender também o olhar do professor, aquela pessoa que está diretamente ligada ao jovem no fazer da oficina de dança.

O ato de entender o que se pretende com a arte e como realizá-la passa pelo ato de entender o que os jovens e as pessoas diretamente envolvidas nessa ação pensam sobre a questão. Ao investigar os projetos destinados aos jovens nas oficinas, procurei entender a dança como arte, compreendendo as possibilidades da dança em conectar-se com as questões sociais vivenciadas por esses jovens. As formas possíveis da dança inserir-se no contexto social em que vivem os jovens de classes populares e das periferias foram amplamente experimentadas nas oficinas, sem que fosse deixado em segundo plano o aspecto artístico da oficina.

Assim, essa dissertação se desenvolve como relato da investigação e como reflexão teórica que busca compreender a experiência das oficinas de dança em projetos sócio-culturais, considerando, de um lado, as *demandas* e as *expectativas* dos jovens e, de outro lado, os *pressupostos*, *concepções* e *intencionalidades* dos professores como pessoas ligadas à arte. No crescente número de projetos que se utilizam de oficinas de dança como ações destinadas à juventude, os jovens, ao optarem pela oficina, trazem consigo seu pertencimento cultural e social, suas expectativas e sua disposição para uma experiência com a arte. Esse horizonte de expectativas encontra-se com o horizonte dos professores, marcado já pela sua experiência com a dança e com a arte, traduzido em uma forma de conceber a oficina. Nesse choque, encontra-se o campo da significação das oficinas como processo educativo e, ao mesmo tempo, como experiência com a arte, isto é, como experiência estética.

Pretendo contribuir na discussão deste campo de atuação através da análise dos sentidos possíveis que a dança pode ter para jovens e professores inseridos nesses projetos. Nesse sentido, foram investigados os discursos dos jovens e dos professores visando compreender como percebem, dão sentido, discutem e elaboram a experiência com a dança e com a oficina de dança em projetos socioculturais.

O texto se organiza em quatro capítulos. No primeiro capítulo, busco compreender a trajetória e um panorama atual do ensino de arte, que nos auxilie a entender as concepções e a prática da dança e das oficinas de dança como atividades educativas e artísticas em projetos sócio-culturais. Discuto, também nesse primeiro capítulo, quais são as concepções teóricas do encontro de jovens e professores no ensino da arte e quais elementos dessas concepções perpassam o contexto da discussão sobre o ensino de dança em projetos sócio-culturais.

No segundo capítulo, desenvolvo as reflexões que embasam o entendimento teórico e a metodologia adotada na investigação a respeito da experiência dos jovens e professores na dança e nas oficinas de dança. Proponho a discussão da estética da recepção como uma teoria que permite compreender o campo educativo do ensino de arte e as relações que se estabelecem entre professores e jovens em projetos socioculturais. Trata-se de pensar de forma integrada os campos da educação, da estética e da arte. Na estética da recepção, encontra-se tanto um referencial teórico quanto uma abordagem metodológica para se realizar uma pesquisa que aborde as relações professor/jovem em relação à dança.

No terceiro capítulo, descrevo a pesquisa de campo realizada com jovens e professores, apresentando os pressupostos, o percurso metodológico e a fundamentação da análise realizada na compreensão da questão investigada. Para a investigação das oficinas de dança em projetos socioculturais mostrou-se fundamental o uso de metodologias qualitativas de pesquisa como auxílio à compreensão das possibilidades da dança como elemento educativo na realidade contemporânea. Nessa direção, este estudo foi realizado por uma abordagem qualitativa, buscando compreender a experiência dos jovens, a partir de entrevistas narrativas de jovens e professores sobre a dança e a oficina de dança. A entrevista narrativa, na medida em que se organiza a partir dos enlaces temporais fornecidos pelo entrevistado, permitiu aproximarmos-nos das concepções e significados que os jovens e os professores dão à dança a partir da experiência e de acordo com as suas realidades e contextos sociais. Os sujeitos dessa pesquisa são os jovens que participaram das oficinas de dança do Programa BH Cidadania no período de 2006 a 2008 e os professores que ministraram estas oficinas.

No quarto capítulo, analiso as entrevistas narrativas, produzindo uma compreensão da questão, ou seja, interpretando os sentidos e as experiências dos jovens e dos professores em relação à dança.

Além desses capítulos, apresento uma última parte, com considerações finais, na qual as contribuições dessa pesquisa são elencadas e mostra-se que os questionamentos e apontamentos realizados na investigação deverão suscitar novas questões e perspectivas de estudos futuros, buscando trazer a prática das ações socioculturais para o campo da discussão da arte/dança e da juventude.

1. A ARTE COMO POLÍTICA PÚBLICA DESTINADA A JOVENS

Segundo Abramovay (2006), os indicadores sobre as condições de vida dos jovens mostram que 30 milhões de jovens no Brasil, o que significa 40% dessa população, vivem em famílias em situação de extrema pobreza. Uma pesquisa realizada, em 2000, pela Fundação Perseu Abramo por Abramo e Venturi (2000) mostrava que, em relação ao mercado de trabalho, somente 36% dos jovens que buscam trabalho estão inseridos no mercado, sendo que 60% dos jovens contribuem para o complemento da renda familiar. Na área da cultura, somente 34% afirmaram ter ido ao cinema nos últimos 30 dias e a maioria tem como atividade cultural principal ouvir rádio (77%). Já em relação à educação, 42% dos jovens já haviam parado de estudar, sendo que somente 1% em função de terem chegado à formação completa. Nos últimos anos essa tendência continua acentuada. Uma pesquisa do IBGE (2007), realizada em 2007, mostra que 42,7% das pessoas com 15 anos ou mais de idade que já frequentaram cursos específicos de escolarização de jovens e adultos (primeiro ou segundo segmento do fundamental ou ensino médio) não concluíram esses cursos.

Fora da escola, com baixa escolarização, vivendo em famílias com baixa renda familiar, péssimas condições de moradia e saúde e com pouco acesso a bens culturais, os jovens tornam-se pauta de políticas públicas, e cresce o número de órgãos e ações governamentais e não governamentais que elaboram e executam projetos, nas mais diversas áreas: saúde, assistência social, cultura, dentre outros. O trabalho educativo com jovens e, em especial, o trabalho com arte e educação, é um dos eixos de ação em relação aos jovens, que demandam o envolvimento de outras áreas. Frente a essas necessidades, aumenta a discussão sobre a importância de se entender a especificidade da juventude.

Do ponto de vista das políticas públicas no Brasil, a juventude ganha visibilidade, principalmente a partir das duas últimas décadas¹, ao se perceber que esta é uma parcela significativa da população que sofre radicalmente com as consequências do quadro de desigualdade social atual.

As políticas destinadas à juventude, segundo Sposito, Silva e Souza (2006), têm sido, na sua maioria, implementadas pelas secretarias ligadas à assistência social/inclusão/ação social, seguidas pelas secretarias de educação e, depois, pelas secretarias municipais de cultura, com índices próximos à área de esportes. A principal área de atividade dos programas está voltada para o acompanhamento e reinserção social. Em segundo lugar, aparecem os

¹ Sobre esta questão ver Abramo (1997), Abramovay (2002, 2006) e Sposito (2003, 2006)

programas vinculados à área de cultura e nela são majoritárias as propostas de cunho artístico como a dança, o teatro, a música e as artes plásticas.

Os dados acima demonstram como as atividades da cultura vêm se destacando no processo de visibilidade e ação à juventude. Segundo Abramovay e Castro (2006):

Nas últimas décadas, tem se tornado evidente o fato de que as atividades de lazer e cultura vêm dividindo espaço com instituições sociais clássicas, como a família e a escola, no processo de formação das identidades juvenis. Muitas vezes, são com as atividades culturais e recreativas que os jovens conseguem expressar e vocalizar de maneira mais intensa opiniões, aspirações, angústias e dilemas. (p.533)

As ações culturais tornam-se espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações com a juventude. No entanto, a implementação dessas políticas convive com alguns problemas. Em relação ao campo das políticas realizadas na área da cultura, há uma diferença expressiva entre objetivos e modalidades das ações implementadas. Essas ações aparecem muito mais como modalidade do que como objetivo. Isso faz supor, segundo Sposito, Silva e Souza (2006), que as atividades no campo da cultura com destaque para as expressões artísticas visam objetivos que não aqueles situados no domínio da própria cultura, mas objetivos como, por exemplo, de conter a violência, a agressividade e outros comportamentos ameaçadores. Para as autoras, esse quadro levanta a hipótese de que as práticas no campo da política cultural têm um caráter instrumental, ou seja, visam atender objetivos que não aqueles específicos da cultura, podendo “ocorrer um verdadeiro simulacro da expressão artística ou esportiva, disseminando-se projetos com poucos materiais ou recursos, sendo empreendidos por pessoas pouco capacitadas” (p.245). O que as autoras levantam aqui relaciona-se com a discussão sobre a arte contextualista ou essencialista, isto é, uma arte que serve para atingir objetivos diversos ou uma arte que tem um fim em si mesmo. Essa é uma discussão pertinente ao problema que iremos discutir posteriormente neste capítulo.

Além disso, segundo as autoras, as políticas de modo geral avançaram pouco em relação à participação dos jovens. Estes são alvo das políticas, mas não participam da sua gestão e elaboração. Segundo Sposito, Silva e Souza (2006), em relação à participação dos jovens nas propostas das políticas desenvolvidas, os dados apontam que a participação ainda não é “um efetivo espaço de interlocução com coletivos juvenis” (p. 256), estando distantes de uma ação mais democrática e participativa. Esta realidade não é só das atividades no campo da política cultural, mas dizem respeito também a elas. A participação, na maioria das vezes, não ocorre nem nos momentos de planejamento e nem nos de gestão dos projetos. Quando a participação ocorre, aparece em número mais significativo na execução dos projetos, sendo que ainda assim é entendida como “dar sugestões”. Para as autoras, a

participação é um ponto fundamental, pois “fazer para” e “fazer com” altera a ação e os objetivos do que se pretende desenvolver.

Lopes, Silva e Malfitano (2006) apontam também outras dificuldades no campo das ações direcionadas à infância e à juventude de grupos populares tais como: os projetos na sua maioria são desenvolvidos por organizações não governamentais, com insuficiente articulação de rede entre os seus serviços; as ações são intrainstitucionais, avançando pouco na ação territorial, ou seja, elas ocorrem dentro das instituições, sem interlocução com a comunidade onde os jovens vivem; as instituições envolvidas pouco dialogam com outros espaços de convivência dos jovens, “confirmando o viés histórico da institucionalização e que não aponta para a discussão e para uma prática de intervenção que efetivamente promova os direitos advindos da condição de cidadãos de seus usuários” (p.125).

Este quadro de fragmentação, desarticulação e pouca participação tem se alterado somente nos últimos anos multiplicando-se experiências que buscam “considerar a criança e o adolescente como sujeito da história e desenvolver o trabalho educativo no contexto social em que eles estavam inseridos” (Lopes, Silva e Malfitano, 2006, p.118), promovendo ações nas comunidades onde vivem os jovens e em diálogo com estes.

A cidade de Belo Horizonte também se aproxima do quadro brasileiro no que diz respeito ao trabalho educativo e cultural com jovens. Araujo (2007), ao investigar em sua tese de doutorado os modos de vida juvenis no Programa BH Cidadania,² constata que o “Estado não aparece onde os jovens mais precisam dele, a saber, lazer e trabalho” (p.9), e mesmo quando as ações alcançam os jovens, estas não garantem seus direitos básicos. Nas áreas atendidas pelo Programa BH Cidadania, além de não existirem equipamentos culturais suficientes para os jovens moradores, o acesso aos que existem é restrito devido à baixa mobilidade dos jovens em função de poucos recursos financeiros ou a presença do tráfico de drogas, que restringe a circulação dos jovens nos lugares onde vivem.

Sobre os espaços existentes no Programa BH Cidadania, a autora afirma que estes ainda são pouco frequentados pelos jovens. Estes jovens na sua maioria não participam de programas, sejam eles governamentais ou não governamentais. Na pesquisa, os jovens atribuem a sua infrequência à falta de interesse pelas atividades; às questões de emprego ou à localização do equipamento. Araújo (2007) conclui que “os jovens não percebem que há, por parte do poder público local, uma proposta clara para eles, muito embora saibam da existência de algumas atividades” (p.215).

Se por um lado Araújo (2007) afirma que o fato de os jovens não acessarem os serviços se dá em parte pela falta de interesse pelas atividades, por outro lado, os jovens apresentam um interesse pela área da cultura. Isto fica claro na sua pesquisa ao perceber que os jovens ocupam ou desejam ocupar seu tempo livre com o lazer e cursos, o que inclui, para eles, atividades de computação, dança, artes cênicas, artes plásticas, pintura, violão. E junto com o desejo dos jovens, aparece a queixa da falta de lazer e a vontade de que tivessem, no local onde vivem, atividades ou espaços relacionados a esportes, cultura e artes, como *lan house*, clubes, teatros, feiras etc. Este quadro nos faz pensar em como vêm sendo desenvolvidas estas políticas na área da cultura, em relação à arte. Se as atividades ainda são insuficientes em relação à quantidade oferecida também há problemas quanto à aproximação das atividades das demandas dos jovens o que se percebe na baixa frequência dos jovens a elas.

Ao refletir sobre as ações culturais e artísticas, deparamo-nos com a pergunta de Gouveia³ (2005), que nos faz repensar sobre as formas que os projetos artísticos assumem perante as classes populares. A autora se pergunta qual seria o papel do administrador cultural? Na sua visão, promover campanhas com ingressos a baixo custo ou levar espetáculos na periferia não parecem ser a melhor opção. Como argumento da sua questão Gouveia (2005) aponta a pesquisa realizada por Isaura Botelho que demonstra que “não basta ir a concertos, espetáculos ou museus para passar a se interessar pela vida cultural. É preciso ter vivenciado experiências continuadas de aprendizagem de alguma modalidade artística” (p. 111). Para Gouveia (2005), somente promover campanhas de acesso mais parece fomento ao mercado de trabalho artístico do que democratização da cultura. É preciso pensar como superar as barreiras que separam arte e jovens de classes menos favorecidas.

1.1. Arte em projetos sociais

Para pensar a relação entre arte e jovens nos projetos socioculturais e artísticos, refletimos, principalmente, sobre as aprendizagens de arte que têm acontecido nesses projetos e sobre as várias tentativas de se aproximar a arte à juventude.

Carvalho (2008), baseando-se nos estudos de Eisner (1997), aponta que duas categorias fundamentais justificam o ensino de arte, “Uma ‘contextualista’ considera que o

² Programa do governo da cidade de Belo Horizonte que visa reforçar e promover o atendimento às populações de territórios com maior índice de vulnerabilidade social segundo índices como IQVU.

³ GOUVEIA, Maria Alice M. Democratização da Cultura. In: CAMPELO, Carmute (org.). Tenso equilíbrio na dança da sociedade. São Paulo: SESC, 2005.

ensino de arte deve ter por finalidade servir como meio para melhorar as questões de ordem psicológica ou social” (Eisner, 1997 apud Carvalho, 2008, p. 85).. “Uma outra ‘essencialista’ considera que a finalidade da arte deve ter como foco principal questões próprias à arte em si mesma” (Eisner, 1997 apud Carvalho, 2008, p. 85). Dentro dessas duas perspectivas, uma vertente essencialista tende a considerar que a arte em projetos sociais, desconsidera o valor desta, ao realizar atividades artísticas como mero instrumento para alcançar objetivos sociais. Os projetos sociais para jovens de periferia por terem objetivos contextualistas, são alvo de muitas críticas, como a de serem utilitaristas ou instrumentalistas.

No entanto, tendemos a discordar em parte das críticas que entendem o ensino ‘contextualista’ como por si só negativo. Pensar o ensino de arte com jovens que vivem uma situação, onde a melhoria das condições sociais é urgente, exige pensarmos ações, onde a arte tenha contribuições pessoais e sociais. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Carvalho (2008) ao afirmar que

O ensino de arte, principalmente, em espaços não formais, é uma questão bastante complexa e não deve ser analisada de forma polarizada, assentada, unicamente, numa ou noutra categorização, contextualista ou essencialista. É importante salientar, que para que a arte contribua no processo educativo é indispensável conhecer e compreender não apenas seus pressupostos, mas principalmente os propósitos da situação educativa onde ela será aplicada. Os objetivos e os conteúdos devem estar na dependência das características dos educandos e do tipo de necessidades deles (...). Por esse motivo, julgo necessário desconstruir o discurso que considera apenas a formulação acertada, aquela que enfatiza, apenas, benefícios ligados à arte, sem levar em conta as especificidades de cada situação educativa. (p. 86)

A autora aponta que não basta realizar oficinas de arte sem analisar o contexto, como se a arte pudesse ter benefícios por si só. Isso nos leva a pensar que a arte deve promover um diálogo com o contexto no qual está inserida e com a realidade dos jovens. Estes continuarão sem interesse ou motivação pelas atividades se as oficinas de algum modo não forem capazes de se aproximarem de seus modos de vida.

Penna (2006), ao analisar a situação da música, percebe que a presença da arte em projetos educativos com caráter social, talvez seja um momento propício para superar a dicotomia essencialista e contextualista e propormos a articulação desses diversos aspectos e enfoques. Para a autora, os problemas desses projetos ocorrem quando “propagando objetivos pedagógicos”, estes “têm, na verdade, como prioritária a função política ou de marketing, com poucos resultados educativos” ou quando “alguns projetos contratam artistas que realizam práticas tradicionais do fazer musical, sem maiores preocupações com os aspectos

propriamente pedagógicos envolvidos” (p.37). Mas as práticas de alguns desses projetos têm apontado que é possível realizar uma articulação entre objetivos “voltados para uma formação mais global, de comprometimento social e de diálogo com diversas realidades culturais” (p.40) e objetivos que fundamentam o ensino de arte nos seus conhecimentos próprios.

As atividades de arte desenvolvidas em projetos sociais e culturais governamentais são ações artísticas que devem considerar o contexto dessa política e da realidade dos jovens que estão sendo por ela atendidos para que, como afirma Fernandes (2004), estas sejam “uma possibilidade de vivência educativa” (s.p). Desse modo, os projetos podem reforçar o direito e a permissão dos jovens de terem desejos e a posse de alguns instrumentos para buscar alcançá-los, ou seja, tornam possível “um certo exercício de cidadania dentro de um sistema econômico excludente, desigual e segregador” (ibidem, p. 73).

Percebemos que o ensino da arte em projetos sociais destinados aos jovens envolve conceitos como juventude, cidadania, inclusão, arte, educação, cultura. É um complexo emaranhado de perspectivas que guiam a atuação desses projetos e que é preciso compreender para a realização dessas oficinas.

Urnau (2008) analisando as produções acadêmicas relativas a intervenções com arte para jovens, entre os anos de 1994 e 2004, disponibilizados pela base de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), chegou aos seguintes dados: a maioria dessas produções concentra-se na área da educação, aparecendo também áreas como sociologia, artes, antropologia, serviço social e psicologia; as intervenções pesquisadas são caracterizadas pela diversidade; referem-se a ações públicas ou intervenções em instituições públicas e em projetos sociais. Quase a totalidade dos resumos analisados enfatiza a sua positividade no trabalho com o jovem no sentido de contribuir com a reflexão e a crítica das condições de vida dos sujeitos. Na área da educação, embora estudos apontem que a grande maioria dos projetos ligados à arte está em projetos sociais vinculados a organizações não governamentais, muitos trabalhos produzidos sobre arte ainda concentram-se na arte na escola. Estes estudos na escola podem nos auxiliar a compreender algumas noções pertinentes à arte, mas é limitado no sentido de fazer entender a especificidade da arte nos espaços não escolares, sejam eles governamentais ou não governamentais.

De acordo com Carvalho (2008), em espaços não escolares, as atividades são organizadas de acordo com a instituição em que ela ocorre. As atividades artísticas em ONGs, por exemplo, são organizadas em formas de oficinas e sua programação, conteúdos e linhas reguladoras são realizados de acordo com o que é fundamental para a ONG. É o que ocorre também nas instituições públicas, estas são regidas por princípios próprios a cada política.

Ainda que o trabalho educativo na escola, nos projetos sociais, na assistência social e nos projetos socioculturais tenham pontos em comum, as especificidades devem ser levadas em conta ao se pensar as atividades artísticas. Segundo Carvalho (2008)

(...) é necessário observar que, para que a educação artística possa contribuir efetivamente no processo educativo, é essencial conhecer seus pressupostos, mas é igualmente indispensável que se compreendam os princípios e os propósitos da situação educativa onde ela será aplicada. A transposição automática de abordagens pedagógicas de um ensino educacional para outra, como, por exemplo, do ensino formal para o não formal, sem levar em conta as peculiaridades de cada contexto, corre o risco de se transformar em algo inócuo ou desprovido de sentido. (p.12)

Ensinar em ONGs (e também em programas governamentais), segundo Carvalho (2008), é atividade recente e complexa, surgida da combinação de problemas sociais que atingiram grande quantidade de crianças e adolescentes visíveis principalmente na década de 80. “É a preocupação da sociedade civil organizada que cria essas instituições, com o propósito de desenvolver ações educativas alternativas para combater a exclusão social” (Carvalho, 2008, p. 119).

No entanto, se o discurso dos projetos de arte inclui palavras como “inclusão”, “transformação”, “melhorias”, “reflexão”, isso nem sempre é a realidade da prática desses mesmos projetos, que convivem também com a falta de clareza de propósitos, falta de investimento, falta de formação do educador, assim como com a não participação da comunidade na concepção e gestão do projeto. Para Gouthier e Pimentel (2007), “O discurso de muitas ONGs que atuam com arte-educação é o da transformação social. No entanto, boa parte delas prioriza o fazer, não investindo na construção de conhecimento crítico da arte”. (s.p). Segundo apontam as autoras, a arte presente nestes projetos situa-se no campo do mítico, do mágico, do sensível, acreditando-se que por si só a arte torna o mundo e as pessoas melhores. No entanto, o que discutem as autoras é que a arte não produz transformação como um dom natural, mas necessita também de ser realizada criticamente. A arte “também pode tornar-se simplesmente mercadoria, que muitas vezes é legitimada por uma crítica acrítica”, que reforça “os valores da arte validados pelo mercado, dentro da hegemonia de conceitos e modos de ver diversos” (ibidem, s.p.).

Aprofundando a discussão do ensino de arte em ONGs e o lugar da arte-educação na transformação social, Gouthier (2008) também aponta na sua pesquisa de mestrado que a arte nesses espaços muitas vezes está limitada ao fazer, o que pode minimizar a potência da arte na percepção crítica da realidade. Muitas vezes, o que deveria ser transformação torna-se adaptação dos sujeitos. Segundo a autora,

A concepção de arte para conscientizar as massas da urgência de uma transformação social não passou nem perto do ideário dos *Projetos Sociais* pesquisados (...) desde a escolha dos educadores ao acompanhamento dos trabalhos não há nenhuma sinalização que se aproxima de uma ação política. (p.57)

Assim, se “a arte como um caminho alternativo e de sucesso para a inclusão social é hoje quase um senso comum, constantemente reforçado pela mídia” (Gouthier, 2008, p.44) os avanços no ensino da arte ainda não foram incorporadas na prática cotidiana da maioria das escolas, ONGs, ou outros espaços fora das escolas.

Vários são os autores que discutem a situação do ensino da arte em projetos sociais, mas o quadro acima deve incentivar-nos a realizar mais pesquisas que possam alterar não só o discurso, mas também a prática de alguns projetos. Para Gouthier uma das questões a se debater nessa prática é a relação cultura popular e cultura erudita, o que se configura na questão sobre como trazer a realidade cultural do aluno para o eixo de ação dessas oficinas. Alguns projetos sobrevalorizam a cultura popular ou a cultura dominante, “há a supremacia da referência de cultura ocidental e europeia, considerada por alguns projetos como a mais importante de se ensinar, quando não a única” (Gouthier, 2008, p. 78). É importante valorizar a bagagem do aluno, mas esta não aparece naturalmente na oficina. É preciso estabelecer conteúdos específicos e espaço para esta reflexão. No entanto, se por um lado há um discurso da valorização da cultura popular, da cultura do jovem, por outro lado não pode se descartar o diálogo com a cultura dita erudita, elitizada ou clássica. Para esta autora o dualismo entre arte popular e erudita deve ser superado.

Outra discussão de Gouthier (2008) é a participação das comunidades ou do público desses projetos na construção e execução destes. Para Gouthier este é um dos desafios dos projetos sociais a ser superado pelas ONGs, pois “apesar de muitas terem um discurso de construção de ações com o povo, ainda é muito pequena a participação efetiva das comunidades envolvidas na gestão das mesmas” (p.93).

Urnau (2008) também discute os projetos de arte para jovens em sua dissertação de mestrado e, ao investigar “os sentidos atribuídos por jovens egressos de um projeto social municipal às vivências com arte nele possibilitadas” (p.11) sua análise também afirma a importância da participação de jovens em projetos sociais. Esta autora, considerando os jovens no seu estudo, concorda com Gouthier (2008) sobre a importância de a cultura do público estar presente nestes projetos e também faz uma crítica ao modo como a arte é realizada. Para ela “As oficinas de arte eram desprovidas de conhecimentos de história, conceitos e técnicas de arte em suas diferentes linguagens e a maioria das produções de arte feitas nas oficinas tinham finalidades utilitárias” (Urnau, 2008, p.124). Sobre esta questão, a

autora afirma ainda que jovens, ao relatarem sobre o que aprendem, centram sua fala no saber fazer em detrimento do saber refletir, o que leva a autora a ponderar que isto pode “indicar uma desconexão entre o fazer que parece predominar no ensino/aprendizagem da arte no Projeto Sol e os processos reflexivos/intelectuais sobre arte” (p.118). A autora apresenta aqui a preocupação das oficinas de arte em estarem sendo realizadas de um modo utilitarista, sem contribuir com os conhecimentos da arte na reflexão dos jovens sobre sua vida. É importante que a arte reverbere em alterações nas suas vidas, mas estas acontecem por um processo de reflexão e não só pela participação nas aulas.

As autoras Fernandes, Cunha e Ferreira (2004) também estudaram práticas educacionais vinculadas à arte desenvolvidas em projetos sociais. Elas desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de “compreender os sentidos que vem sendo produzidos na articulação entre arte e educação” (p.2), tendo chegado às seguintes análises: em relação ao efeito dos projetos, assim como Urnau (2008), encontram uma relação positiva entre os objetivos propostos pelo projeto e as percepções dos jovens sobre as mudanças ocorridas. Já em relação aos objetivos há discordâncias significativas entre alunos, professores e coordenadores. Embora coordenadores e educadores, tenham como objetivo “garantir o contato com a arte” (p.12), os alunos pensam que o objetivo destes é “evitar que crianças e jovens entrem para o tráfico de drogas” e apresentam como seus próprios objetivos “a vontade de não ficar sem fazer nada” (p.13) e a oportunidade de criação. Ou seja, embora a discussão de professores e coordenadores tenha objetivos não utilitários, esse discurso ainda aparece na fala dos jovens como a referência à saída das ruas ou do tráfico, ainda que eles não reconheçam estes objetivos como os seus.

A partir desses autores, percebemos que o debate sobre a arte nos projetos sociais é diverso. As pesquisas refletem um amplo espaço de debate, tanto no formato, na concepção, na execução e nas práticas desses projetos, focando ora o público, ora seus coordenadores, professores e gestores. Perguntamo-nos, aproximando mais do nosso objeto, como a dança tem participado e atuado nessas discussões. Na parte que se segue, buscamos entender o ensino de dança, trazendo questões que nos aproximem dos projetos sociais para a juventude, e apresentando também o nosso interesse mais específico sobre a relação de jovens e professores na dança.

1.2. Ensino de dança: jovens e professores.

Concordando com De Pellegrini (2007), percebemos que a despeito da suposta “clivagem da arte e da dança em relação à realidade concreta e objetiva, é possível supor que há algo que justifica e legitima a dança, seja qual for o contexto” (p.16). Esta crítica da autora dirigida à dança, entendida como distante das coisas reais do mundo e como fuga da realidade, é também uma proposta de rediscussão da visão da dança descolada da realidade material para uma concepção da dança como construção social e como prática educativa. A dança é para a autora “uma forma de expressão humana construída socialmente” (p.26), é uma expressão subjetiva e social dos sentidos humanos conectada a realidade social.

Pensar a dança conectada a uma determinada realidade social, segundo De Pellegrini (2007), significa pensá-la como possibilidade de atuar para um propósito transformador, para a apropriação de um saber construído, incorporando e provocando mudanças nos valores e significados das sociedades humanas. Essa posição nos leva a compreender que à dança cabe, então, uma determinada função ou ação que a vincula às questões sociais e, não necessariamente, é apenas uma válvula de escape dessa realidade. O próprio escape da realidade não necessariamente precisa significar uma alienação, mas um momento de pausa, para retomada das reflexões e da ação.

Mas a dança ainda convive com muitas dificuldades em se posicionar como uma atividade fundamental na educação e como intervenção na realidade social. Apesar de ser uma atividade que faz parte da vida das pessoas e de muitos jovens no dia a dia, no contexto sócio-educativo ainda há muito que avançar. Na pesquisa de Saraiva, Lima e Camargo (2007), a dança encontra-se em praticamente todas as unidades que foram pesquisadas, seja em forma de oficinas, brincadeiras ou apresentações em datas comemorativas. No entanto, a despeito disso “A dança tem uma tradição de “marginalidade” ou superficialidade” (s.p.) no contexto educacional.

Assim como as artes em geral, a dança tem sido reduzida à “descarga livre ou de energia excessiva ou de excitação emocional” (Saraiva, 2005, p.224) e o seu ensino é permeado de concepções românticas, como a de ser “salvadora dos males do mundo” ou por uma concepção utilitária. Para Saraiva, este tipo de prática aliada a pouca produção sobre essa área acaba colaborando em manter a dança marginalizada em relação às outras artes.

Para Strazzacappa (2002-2003),

A dança sempre esteve numa situação inferior à das demais manifestações artísticas. (...). A dança no Brasil, embora se gabe por exportar talentos, deveria se

envergonhar com a produção limitada de pesquisadores e pensadores. Há uma carência de estudos sistematizados sobre essa área de conhecimento. (p.74)

Apesar da constatação da autora da necessidade de ampliar o campo de estudo da dança, ela aponta para uma melhora do quadro, com o surgimento de novos cursos superiores de dança. Há também, nas escolas regulares, projetos bem estruturados com uma preocupação educativa que foge do assistencialismo, que serve a diferentes expectativas e atinge diferentes públicos. O sucesso de iniciativas se dá em parte pela escuta da comunidade no qual estas se inserem e à adaptação das expectativas do grupo com a proposta do ensino de dança.

Mirza Ferreira (2001) também parece concordar com a ideia de que o ensino de dança precisa ser repensado. Nesse sentido, aponta que no ensino de dança ainda persistem algumas características presentes em metodologias tradicionais de ensino. Para a autora, estas metodologias têm como características um ensino centrado em exercícios técnicos, baseados na reprodução ou imitação de modelos fornecidos pelo professor; com hierarquia rígida; concepção de um aluno passivo e incentivo à competição.

Segundo Gualda e Sadalla (2008), os atuais cursos de licenciatura em dança ainda estão centrados em transmitir técnicas codificadas e sistematizadas, onde o aluno apenas repete sequências criadas por outros, sendo classificados segundo seu desempenho na execução desta técnica. Essa dança perde “o seu sentido expressivo e passa a ser a pura mecânica de execução de movimentos” (p. 209).

No estudo de Assumpção (2002-2003) sobre a dança como formação humana, a autora afirma que o ensino de dança baseado numa repetição de códigos rígidos de normas e num sistema hierárquico, modela e homogeneiza corpos e suas expressões. A dança precisa ter abertura para participação e a criação. Isso não significa conforme Strazzacappa (2001) que a observação, imitação e reprodução muito comum na tradição oral e em técnicas de dança codificadas devam ser ignoradas na escola. A imitação faz parte do processo de aprendizado, as crianças reproduzem gestos oriundos de sua realidade e é importante também que os professores assumam o papel de modelos e não só as danças vistas na televisão o façam. “Cabe agora a cada um refletir sobre qual modelo considera mais interessante e, sobretudo, trabalhar com as crianças o desenvolvimento do olhar crítico” (p.78). Se a mera “reprodução do movimento pode ser comparada à leitura sem compreensão do texto” (Morandi, 2005, p.8), muitas vezes um texto há de ser lido várias vezes para poder ser entendido, o que implica em um processo de formação.

O que vemos é que a dança ainda está dando seus primeiros passos para construir e aplicar conhecimentos que colaborem com sua prática na sociedade e se esta produção já

avançou em algumas áreas, na prática de ensino de dança ainda persistem práticas que restringem a criação e a reflexão dos alunos em favorecimento de um ensino rígido e reprodutivista.

Em relação aos projetos socioculturais, estamos apenas começando a pesquisar sobre o ensino de dança, já que “a maioria dos trabalhos produzidos e publicados refere-se ao registro, descrição, avaliação de projetos e programas sobre a temática da dança” (De Pelegrini, 2007, p.8), havendo pouca discussão sobre a dança como estética e educação nesses projetos. Quando se trata de oficinas de dança fora da escola e para grupos de periferias, a dança ainda é um assunto recente e polêmico.

Uma questão polêmica é exatamente sobre o lugar do ensino de dança, que gira em torno da dança na escola, fora da escola, em academias ou em projetos públicos ou civis. Para Marques (2005), a escola é o lugar do ensino de arte, mas como não conseguiu se colocar diante e com a arte num fazer e pensar crítico e transformador, as ONGs acabam tomando o espaço que seria dela. A autora afirma que a solução não deveria ser desistir de pensar a arte na escola com uma proposta crítica, criativa e transformadora, mas afirmar essas questões dentro da escola. O Estado deveria priorizar e assumir o ensino de arte nas escolas, pois é nesse espaço que se garante a sistematização do conhecimento e um processo de ação-reflexão-ação. Para a autora, os projetos fora da escola que se propõem a transformações sociais muitas vezes estão equivocados, já que simplesmente fazer aulas de arte não significa, necessariamente, que esteja se transformando as questões sociais ou estimulando a consciência crítica, pois “fazer arte como passatempo, como mais uma obrigação, ou como cópia vazia não quer dizer nada” (p. s/n) e será inútil por não tocar no sentido da dança. Portanto, “as aulas de arte não se podem configurar por um conjunto de ‘atividades divertidas’ sem relação entre si” (p.s/n.), elas devem ter um fio condutor e refletir de forma mais ampla sobre o que significa ensinar arte diante das questões sociais do país. Para Marques, é na escola que a arte, como disciplina incorporada efetivamente no currículo, pode alcançar melhor esse objetivo.

Com essas colocações, percebemos que a autora indica a presença de diferentes contextos de ensino de dança, mas privilegia o espaço da escola nas discussões. Entendemos, no entanto, que focar em apenas uma forma que se considera mais acertada significa disputar espaços entre os diversos contextos onde a dança acontece, ao invés de integrá-los. É preciso pensar então em estreitar essas relações reconhecendo que a prática educativa da dança tem sido realizada de modos diferentes entre a escola, academias ou projetos sócio-culturais. Estes modos diferentes de fazer representam “diferentes concepções de corpo, de educação e de

estética” (De Pelegrini, 2007, p. 25), que devem ser clareados, entendendo as necessidades, importância e objetivos de cada espaço. A reflexão crítica sobre os projetos sociais deve ser feita, até mesmo, para qualificar e avançar as ações que são realizadas.

Analisando as afirmações desses autores compreendemos, então, que o lugar da dança na sociedade, suas concepções e formas, são fenômenos associados a grupos sociais e práticas sociais específicas e devem ser entendidas nessa especificidade. Entender o ensino da dança inserido em oficinas de projetos socioculturais destinados à juventude passa por compreender o contexto no qual se insere essa discussão. Um contexto onde conceitos artísticos, educacionais e sociais estão interligados.

1.2.1. Dança e educação estética.

Alguns autores discutem as relações entre conceitos artísticos, educacionais e sociais e propõem princípios e modos da prática de dança que são necessários considerar. Frente às concepções e aplicações referentes à dança, buscamos nesse projeto situar a dança no campo das artes, particularmente, uma arte que, para educar esteticamente em acordo com a realidade social na qual se insere, precisa entender seus principais atores: professores e jovens.

Para Urnau (2008), conceituar arte na atualidade é uma tarefa difícil, pois trata-se de um conceito polêmico, não havendo um consenso sobre o que se considera arte ou não. Apesar desta dificuldade há uma tentativa de apontar perspectivas.

Para Peixoto (2001), a arte é o que “possibilita ao ser humano uma forma de suspensão da realidade, a partir da qual retorna ao dia-a-dia transformado e enriquecido, ou seja, com a sua compreensão da realidade humana ampliada” (p. 109). Uma arte que pode permitir ao homem ultrapassar-se porque, tal como a ciência, quebra o pensamento espontâneo do cotidiano, voltado, costumeiramente, ao “eu individual-particular” (p.114).

Saraiva (2005) também parece concordar com essa perspectiva ao afirmar que a dança é “como presença fenomenal que se manifesta corporalmente, no movimento vivido, significando uma unidade entre o ser que se move e a dança; ela coloca o corpo como mediador entre o ser e o mundo” (p.226). A dança constitui, na experiência, “uma certa forma de ser-estar-no-mundo e, sobretudo, outro momento e outra forma de ser-estar-no-mundo, diferenciada da experiência cotidiana” (p.226).

Já Bosi (2009) ao se propor entender a arte pensa em um conceito que abrange três caminhos: (1) a arte como construção, (2) como conhecimento e (3) como expressão. A arte como construção significa, para o autor, que a arte é um fazer, é uma produção, “é um

conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura” (p.13). A arte como conhecimento significa que ela pode ser tratada como uma das formas de conhecimento do mundo, um conhecimento sensível e cognitivo. Pensar a arte como expressão revela que através dela o homem exprime algo de si e do mundo.

Numa perspectiva semelhante à Bosi (2009), Barreto (2004) coloca que a arte, enquanto expressão da existência humana envolve o sentir, o conhecer e o viver, tendo um papel de possibilitar a interação entre a reflexão e a ação, o sensível e o racional. Para a autora

(...) ainda que seja impossível negar os múltiplos papéis que a dança assume em diferentes situações da vida e da história humana, é fundamental situá-la no universo da arte, como expressão estética e como conhecimento sensível que pode ser vivenciado, apreciado e refletido. (p.77)

Como todas as artes, a dança entendida nessa perspectiva seria também expressão, fazer e conhecimento. Segundo Barreto (2004) quando a dança é expressão o que está em jogo é a experiência estética, e a finalidade última é a expressão. Já enquanto conhecimento, a dança e a arte em geral propõem perspectivas estéticas de conhecer, pois dançando, ou seja, através da experiência do fazer artístico, o sujeito compreende e percebe o mundo, a si próprio e as pessoas ao seu redor.

Para De Pellegrini (2007), enquanto fazer, a dança é um corpo que constrói gestos e movimentos. Enquanto expressão, a dança é justamente “uma das mais expressivas formas ou linguagens da condição humana, com registros antropológicos que se perdem na história da cultura e da civilização” (p. 3). Pode-se “dizer que a dança é a própria inerência do movimento, humanamente significado” (De Pelegrini, 2007, p. 2).

A concepção de dança que encontramos nesses autores e que estamos afirmando é de uma dança que aproxima pessoas, que permite uma determinada relação das pessoas com seu mundo, a partir da ação, da expressão e da reflexão. Este não é um caminho fácil, pois para isso a dança precisa superar uma bagagem secular: “A ideia de que dança acontece no palco, de que só determinados corpos privilegiados podem dançar, de que existe ‘a’ verdadeira dança” (Ferreira, M., 2001, p.81).

Na dança, Mirza Ferreira (2001) aponta que o que fascina é a capacidade da “bailarina conseguir realizar proezas corporais que estão fora do alcance do homem comum. E sempre com formas belas e um sorriso no rosto, não demonstrando sequer por um instante, a força que faz para sustentar-se nas pontas.” (p.82). Este caráter da superação, da beleza, do não esforço ainda está atrelado à dança e é difícil de ser superado. Como Saraiva (2009) afirma

Um dos maiores problemas são as imagens de como dançar, que interferem na capacidade expressiva, produzindo apenas o reflexo da banalização ou rebaixamento da cultura como mercadoria. É difícil criar novas imagens, sob a força com que a

indústria cultural recalca os sentidos, adapta o sujeito e o torna acrítico e inconsciente. Com isso, as imagens senso-corpóreas que a dança quer despertar podem permanecer reprimidas. (p.164)

A esse respeito, em uma reunião recente de trabalho, um colega nos relatou o fato a seguir. Enquanto discutia com um grupo de jovens participantes de um programa governamental, ele perguntou quem dentre os jovens já havia tido algum contato com a arte. Nos cinco grupos em que realizou essa discussão, percebeu o seguinte fato: diante da pergunta a resposta dos jovens era negativa, no entanto, após algum tempo de conversa os jovens relatavam ter participado de projetos e oficinas culturais e artísticas. Esse fato o levou a levantar a hipótese de que os jovens não associavam a palavra “arte” às atividades que realizavam, pois a arte ainda mantinha-se no lugar daquilo que é distante, inatingível.

Urnau (2008) também percebe em sua pesquisa que uma das jovens quando questionada sobre o espaço da arte em sua vida, a restringe ao desenho, embora passasse parte do seu tempo livre dançando. “A arte se referia para ela à arte visual, àquilo que aprendia na oficina de artes (artes visuais) do Projeto Sol e, por isso, a dança não foi outra vez incluída pela jovem no que considerava arte” (p.116). Isso nos indica que a arte para ela não incluía as atividades que ela podia exercer livremente, mas somente aquelas que aprendia de modo institucionalizado na escola.

Outra dificuldade, apontada por Castilho⁴ (2003), é a de afirmar a dança como conhecimento. A dança vista como movimento do corpo, muitas vezes, é tida como uma atividade oposta à ação da mente, à razão e, portanto, “lugar de emoções desordenadas, desprovido ou dissociado da razão” (p. 26). Este corpo não tem a capacidade de produzir conhecimento, mas de apreender técnicas advindas de um rígido treinamento.

Em relação à importância do corpo na educação, Strazzacappa (2001) nos lembra que a dicotomia corpo mente não é sustentável, ao ponderar que na verdade “Toda educação é educação do corpo” (p.79). Quando não promovemos atividades corporais, também estamos fazendo educação: “a educação para o não-movimento – educação para a repressão” (p.79). Diante dessa postura, a autora coloca que o que temos que fazer é refletir sobre qual educação queremos. Dessa forma, poderemos superar a dicotomia corpo e mente e pensar em uma educação sensível, corporal e racional. A dança não pode mais ser treinamento físico e aprendizagens de técnicas enrijecidas, sendo as aulas de dança, na verdade, ensaios de coreografias.

⁴ CASTILHO, Jacyan. Introdução. In: CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone (Coords.). Dança e Educação em Movimento. São Paulo: Cortez, 2003

Outro caminho a ser superado, fenômeno não específico da dança, mas das artes é a dicotomia entre arte de consumo ou arte de reflexão. Para Saraiva (2009),

Não podemos esquecer que, na força da “moda”, estimulada pela indústria de consumo e a indústria cultural, também a dança já vem “pronta”, produto a ser consumido. Tal como outros produtos, a dança recebe da indústria cultural destaque nos aspectos que mais “mexem” com os sentidos da maior parte de consumidores. (p.166)

Por outro lado é preciso incluir nos conteúdos de dança a cultura popular e não podemos desconsiderar que as danças da moda fazem parte da cultura de grande parte dos jovens que estarão presentes nas aulas de dança. Se a imitação da dança da moda pode bloquear possibilidades, bloquear as danças da moda pode impedir nossa aproximação desses jovens. Por um lado temos que nos contrapor as massificações, por outro temos que aproximar-nos para refletir.

Alguns autores, como Strazzacappa (2001) e Sborquia (2002), afirmam que o que importa não é simplesmente negar as danças da mídia, como se isso fosse garantir a reflexão e a criação, mas sim pensar como através das nossas opções podemos promover o desenvolvimento do aluno e torná-lo mais crítico. Como acrescenta Gomes⁵ (2003) “a dança, dependendo de como seja utilizada, pode vir a tornar-se uma prática desestabilizadora de sistemas autoritários de poder, ou uma variação deste” (p.119), ou pode-se inventar outro imaginário, outra forma de se relacionar com a vida e com trabalho, além de novos valores para a arte e para a humanidade.

Pensamos que a dança na educação que permite a reflexão e a criação, que se aproxima das pessoas e de sua realidade, que se desestabiliza e abre-se para novos conhecimentos e ações, passa pela visão da dança como educação estética.

Para Fiamoncini (2002-2003) há um lugar fundamental da estética na dança. Para a autora, uma fundamentação teórica para a dança na educação passa pelas noções de arte e estética: a arte, enquanto criatividade e expressividade; a estética, enquanto, sensibilidade.

A arte se apresenta como um saber que dispõe de artifícios de resistência, como o desprezo às regras e à gramática, pois acredita que o criar inicia-se com a desconstrução. Esse ímpeto da arte pode/deve ser reconhecido nas pessoas no processo educacional. Considerando que a estética reconhece o ser humano em sua completude, a educação tem muito a acertar ao propor a potencialização dos sentidos fornecendo experiências capazes de conduzir à transcendência dos problemas e das limitações da vida. A dança, uma das possíveis experiências, mostra-se como o veículo que traz a bordo os elementos da arte e da estética vistos como necessários à educação: criação, expressão e sensibilização. (p.69)

⁵ GOMES, Simone. A dança e a mobilidade contemporâneas. In: CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone (Coords.) Dança e Educação em Movimento. São Paulo: Cortez, 2003

Uma questão importante a se esclarecer sobre a educação estética é que ela diz respeito exatamente a uma educação pensada e exercida a partir da arte e da criação artística “seu propósito não seria de formar artistas ou de fornecer habilidades técnicas, mas o de desenvolver-lhe a sensibilidade, o sentimento” (Duarte, 2002, p.145).

Outra questão é que a educação estética trata das experiências estéticas, sendo que, para Duarte (2002), a experiência estética é a experiência da beleza, apreendida de maneira direta, total, sem a mediação de conceitos e símbolos. Para esse autor, no momento da experiência estética, a “consciência não mais apreende segundo as regras da ‘realidade’ cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais.” (p.91). Isso não significa para Duarte (2002) que a experiência estética não estabelece relações com as vivências e conhecimentos que já possuímos, mas que, é a partir dessa apreensão direta e do sentido que damos a essa experiência, que desenvolvemos a capacidade de construção de novos conhecimentos. A experiência estética acontece diretamente. A relação entre criação e conhecimento é, então, direta, na medida em que toda produção de conhecimento implica de certa forma o surgimento de algo novo “ou um certo re-arranjo (parcial ou total) de nosso esquema conceitual”: a criação de sentidos, de saberes, de relações.

(...) Quando aprendemos algo, estamos, de certa forma, criando-lhe uma significação, com base em nossas vivências e conceitos [...]. Tal conhecimento será valorado e receberá um significado de acordo com o esquema interpretativo (do meio) de cada um deles. Por isso no ato de conhecer está envolvido uma certa criação: a criação de um “lugar” para o novo conhecimento na estrutura cognitiva anterior; a criação de condições para que o novo possa ser utilizado na ação sobre o mundo. (p.99).

Outra característica das experiências estéticas, segundo Duarte (2002), é que elas são inerentes à vida, ou seja, ela acontece no nosso cotidiano. Seu potencial, no entanto, pode ser ampliado se pudermos no processo educativo criar situações onde as experiências estéticas possam ser vivenciadas de modo significativo. Essa experiência dentro da visão de educação estética não significa formação artística, mas uma atitude cotidiana frente a situações da vida.

Farina⁶ (2006) aponta que as experiências estéticas “podem nos desestabilizar e fazer-nos ver as coisas do cotidiano com olhos mais abrangentes e sensíveis, resignificando nossas experiências” (p. 9). Nesse sentido, Fantim⁷ (2008) acrescenta que existe uma importante contribuição das experiências estéticas para os processos que tenham como referência uma

⁶ FARINA, Cyntia. Formação estética e estética da formação. In: Fritzen, Celdon e Moreira, Janine (orgs). Educação e Arte: as Linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008

⁷ FANTIM, Monica. O processo criado e o cinema na educação de crianças. IN: Fritzen, Celdon e Moreira, Janine (orgs). Educação e Arte: as Linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008

atuação crítica “na perspectiva da capacidade de perceber o mundo, de refletir e de criar” (p.47).

Discutir a dança como educação estética, significa, então, pensar em uma educação guiada por princípios e valores estéticos. Significa, como diz Barreto (2004), que a dança, como educação estética, pode sensibilizar as pessoas, promovendo relações mais equilibradas e harmoniosas frente ao mundo, desenvolvendo a apreciação e a fruição.

Nesse sentido, para Barreto (2004), a dança não seria vista como treinamentos físicos, mecânicos e disciplinados que só podem domesticar corpos, mas como algo do sujeito que o conduz a uma ação, indo em direção a ele mesmo ou a outros sujeitos. Uma dança enquanto educação estética conduz à construção da identidade e aprimora o seu potencial de expressá-la.

A dança assume, então, “a função de ser mais uma forma de conhecimento fundamental no processo educacional por ser uma maneira de conhecer esteticamente” (p.82), por ser um “processo que percorre a apreensão, a construção e a socialização dos saberes. E ainda a reflexão e a crítica do ‘para quê’ e do ‘como’ estes saberes se tornam significativos pessoal, social e culturalmente” (Barreto, 2004, p. 82).

Uma contribuição importante da educação estética representa a possibilidade de através dela se provocar uma (re)significação e reflexão do mundo e isto se dá no processo criativo. Para Fantim (2008) e Duarte (2002) esse processo criador vincula-se ao conhecimento. Desse ponto de vista, Fantim (2008) coloca que “pensar o processo criador é refazer, recriar, transformar (...) é alimentar a relação significativa e inquieta com o conhecimento, que é construído na criação” (p. 41). Nesse sentido, no processo criativo “... o criador é um rebelde (...) porque quer o novo. O novo que a sua imaginação gera (...). O mundo novo, onde se possa, livremente, criar”. (Duarte, 2002, p. 101). A criação possibilita o questionamento e a abertura para o novo e uma educação que não se abre para o novo, não se abre para o conhecimento.

Esse processo criativo que abre possibilidades para (re)significações do mundo, segundo Melluci (2004), é extremamente importante para o cotidiano dos tempos atuais. No processo criativo, estamos lidando com a criatividade e a capacidade de criação de sentidos e conhecimentos no cotidiano. Um cotidiano que se altera numa velocidade acelerada e exige cada vez mais a capacidade de inventar e reinventar valores, sentidos, conhecimentos e modos de convivência e “quanto mais mutável e exigente for o ambiente que somos solicitados a mudar, mais se tornam essenciais as qualidades criativas” (p. 172). “A criatividade parece

tomar lugar entre as possibilidades abertas à vida cotidiana, que podem ser estimuladas e favorecidas por nossa intervenção consciente” (p. 174).

Sobre os processos criativos, estes devem ser incentivados, pois são eles que liberam emoções e promovem reflexões, ao visar o “sujeito criador”,

(...) sujeitos cuja expressão interior e emoções humanas já estão mediatizados pela vivência cultural e pelo meio que os cerca; um sujeito histórico, que emerge nos processos educativos imprimindo, também, seu “registro” nas suas “produções.” (Saraiva, 2009, p.160)

Também Gualda e Sadalla (2008) e Marques (2001) colocam duas questões importantes: a dança é uma experiência no corpo e, é um processo criativo onde as pessoas se apropriam de seu mundo e com ele estabelece novas relações. Para isso, a criação envolve a participação dos alunos no ensino na dança, processo que não significa somente colaborar com a montagem de coreografias, mas envolver os alunos no fazer e pensar a dança na dança. A dança envolve assim mais do que reprodução de movimentos, mas uma “apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento” (Morandi, 2005, p. 7.)

Nesta perspectiva de relação da criação com a realidade dos alunos, Duarte (2002) colabora para nossa compreensão ao apontar que a educação estética tem ainda um papel fundamental em um dos grandes conflitos dos processos educativos: “aquele entre a imposição de significações já construídas e a construção, por parte dos educandos, de seus próprios significados” (p.62). Para ele, “O problema reside justamente no como transmitir, no como levar o educando a conhecer o existente sem que este processo adquira o caráter de adestramento, de domesticação” (p.62). O processo de compreensão dos sentidos que os educandos dão a seu cotidiano passa por conhecer a cultura e a produção estética destes.

Não podemos pensar a dança isoladamente dos sujeitos que dançam. Se estes sujeitos são jovens temos que entender quem são esses jovens, o que produzem, quais as relações que estabelecem com a dança.

Para fazer esta discussão primeiramente buscamos as discussões sobre juventude para posteriormente pensar como os jovens se relacionam com a dança e como os projetos de dança se relacionam com estes jovens.

1.2.2. Jovens na dança.

Com relação à questão da juventude, Dayrell (1996, 2001, 2002, 2003) e Sposito (2003, 2005) trazem reflexões para entendermos a diversidade do conceito de juventude e a diversidade das imagens existentes na sociedade em relação aos jovens. Entender essa

diversidade contribuirá para entendermos o que é ser jovem atualmente e os modos de viver a juventude, conscientes de que, como afirma Urnau (2008), não há consenso no entendimento do conceito sobre jovens e juventude, e nem da terminologia utilizada.

Ao tratar da questão da juventude, um primeiro passo então, será pensarmos o conceito de juventude: o que é ser jovem? Entendendo que o conceito de juventude utilizado atualmente é uma construção histórico-social, ou seja, é um conceito que nem sempre existiu e quando passa a existir assume formas bem diferentes, fazendo-se necessário entender a sua construção histórica e sua forma atual.

Segundo Dayrell (2003), diversos autores consideram que

(...) a juventude aparece como uma categoria socialmente destacada nas sociedades industriais modernas, resultado de novas condições sociais, como as transformações na família, a generalização do trabalho assalariado e o surgimento de novas instituições, como a escola. Nesse processo, começou-se a delinear a juventude como uma condição social, definida além dos critérios de idade e/ou biológicos. (p.4)

A partir da perspectiva de que o conceito é uma construção histórica, esses autores têm discutido a juventude. Nos dias atuais, a discussão sobre a juventude mostra que visões diferenciadas têm convivido no cotidiano e nas ações destinadas aos jovens.

Uma das visões sobre a juventude a define como um período de transição entre a infância e a vida adulta. Segundo Dayrell (2003), esta é uma das imagens mais arraigadas, “é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (p. 2). O autor nos faz questionar tal definição ao pontuar que pensar dessa forma implica em definir claramente pelo menos dois outros tempos de vida, a infância e a fase adulta. No entanto, historicamente houve alterações nas relações e representações sociais a respeito do que são os tempos de vida, não se podendo definir tais tempos de forma categórica. Até bem pouco tempo atrás, por exemplo, a vida adulta era caracterizada pelo fim do período dos estudos, ingresso no mercado de trabalho e constituição de uma família. Já, atualmente, segundo Dayrell (2003):⁸

(...) há uma desconexão entre as fases, o início da vida sexual não necessariamente coincide com a formação de um novo núcleo familiar, bem como o encerramento dos estudos não necessariamente implica o ingresso no mercado de trabalho.

As mudanças históricas nas relações e representações sobre trabalho e família alteraram também as concepções sobre infância e fase adulta não podendo determinar

⁸ Ver também Maria Inês Ferreira (2006) e Rocha (2006).

claramente esses tempos. Se a juventude é um tempo “entre” fases, esse tempo também não pode ser claramente definido.

Dayrell (2003), Sposito (2005), Carrano (2003), também nos levam a perceber que entender a juventude sob o ponto de vista da transitoriedade, implica considerar que a juventude não tem uma importância em si mesma. Assim, ela seria simplesmente um espaço entre dois tempos significantes da vida humana: a infância e a fase adulta. Ainda de acordo com essa visão, isso poderia implicar em políticas ou ações destinadas aos jovens que não apresentam pressupostos e especificidades para o atendimento desse público; ou o jovem é atendido nas políticas voltadas para a infância ou nas políticas voltadas para o adulto.

Uma segunda visão sobre a juventude está vinculada à ideia de transitoriedade. Trata-se da noção de juventude como um tempo de crise, pertencente a uma fase passageira, que irá terminar quando o jovem se tornar adulto e se inserir nos modelos e padrões da vida adulta. Um dos problemas dessa noção é que ao perceber o jovem com uma pessoa envolvida em um momento de crise, “uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade” (Dayrell, 2003, p. 2), abre-se espaço para perguntas sobre a participação dos jovens nas políticas direcionadas a eles. Afinal, se os jovens encontram-se em crise, como conseguiriam enxergar ou perceber claramente a situação em que vivem? Como poderiam ter autonomia em suas vidas?

Uma outra visão criticada por Dayrell (2003) tenderia a perceber a juventude “como tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos” (Dayrell, 2003 p. 2). Mais uma vez a noção de um espaço de tempo onde o jovem, não sendo mais criança nem ainda adulto, estaria livre para poder realizar atos sem ter, no entanto, de responsabilizar-se por eles, ou responsabilizar-se só parcialmente. Ao jovem, seria dada a oportunidade de experimentar a vida sem pensar nas consequências, já que seus atos seriam justificados pelo fato de ser jovem. Ocorre, assim, certa “relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil” (Dayrell, 2003, p. 2) Se assim fosse, o jovem não sendo responsável pelos seus atos não teria condição de avaliar suas escolhas e responsabilidades ou não estaria interessado em pensar, discutir ou implicar-se em discussões mais sérias sobre as condições em que vive.

Baseando-se tanto na segunda, quanto na terceira visão apresentada, uma política destinada aos jovens tenderia a pensá-los como pessoas que não são capazes ou não estão interessadas em participar ou discutir ações destinadas a eles, desconsiderando a possibilidade de contribuição dos jovens nas ações voltadas à juventude.

Ainda numa outra visão, discutida por Dayrell (2003), o jovem seria visto sobre a perspectiva da cultura. Nessa visão, o jovem somente manifestaria sua “condição juvenil” nas manifestações culturais. Isso implica que nas outras dimensões de sua vida, como saúde, educação, alimentação, não demandaria ou apresentaria especificidades vinculadas ao seu tempo de vida. Para Dayrell (2003), essa é uma visão reducionista e limitadora da juventude a uma expressão cultural de “fim de semana”.

Por fim, em outra visão, Lopes, Silva e Malfitano (2006) e Rocha (2006) trazem a noção dos jovens vistos como produtores de problemas, uma noção enfatizada quando se fala de jovens de camadas populares. Segundo Lopes, Silva e Malfitano (2006),

A referência social construída com relação às crianças e aos jovens no Brasil esteve sempre relacionada a um crivo de classe social, onde aqueles oriundos de grupos populares carregaram, e ainda carregam, o estigma da pobreza, do abandono e da periculosidade. (p.114)

Para Lopes, Silva e Malfitano (2006), essa noção aparece na legislação sobre a juventude e infância presente no Código de Menores em 1927. “Nesse código, aparece a noção do ‘menor’ – todos ‘aqueles que necessitavam de alguma assistência’. Fossem os ‘abandonados’, fossem aqueles que cometiam algum ato infracional” (p.117). Junto a essa noção, aparece a ideia de proteção voltada ao controle penal. Nessa visão, o jovem considerado “menor” era visto como digno de piedade e caridade ou como ameaçador e violento.

Por um lado, a percepção dos jovens como produtores de problemas, segundo Lopes, Silva e Malfitano (2006), vinculada, principalmente, às classes populares, cria a visão do jovem ameaçador, desocupado e violento: “o que se percebe refletido, indiretamente, no precário estabelecimento de ações direcionadas a essa população” (p.125). Essa percepção também associa, segundo Rocha (2006), a juventude à noção de problema e

(...) ganha força a ideia de que se deve desconfiar de tudo que vem desse grupo, como se fossem incapazes de construir o que quer que seja de positivo para a coletividade. Suas propostas parecem sempre destrutivas (...). Associações com violência, desemprego, drogas, problemas sociais são constantes e automáticas, apesar de não serem privilégio dessa faixa etária. (p.209)

Por outro lado, a percepção dos jovens como vítima de problemas do contexto socioeconômico não é menos problemática. Rocha pontua que, a palavra vítima associada aos jovens,

(...) significa percebê-los parcialmente, deixando de lado algo fundamental que são suas possibilidades, capacidades e criatividade. É ver o jovem descontextualizado de sua época, cultura, ou país. Considerando o problema ou vítima, esquecemos de atentar para a complexidade das situações que reproduzem e / ou fortalecem essas situações (...). Nesse caso, as propostas de intervenções são em sua maioria compensatórias. (Rocha, 2006, p. 211)

Essa visão de produtores e vítimas de problemas vai determinar dois tipos de políticas e intervenções em relação ao jovem: uma de “caráter preventivo para evitar que problemas apareçam” e a outra de caráter “corretivo” para aqueles problemas já manifestados. Nestes dois casos, “Basicamente, oferecemos a atividades de controle e detenção” (Rocha, 2006, p. 209). No extremo, poderíamos considerar que a ideia seria a de domesticar e conter a juventude, diminuindo as possibilidades de o jovem ser jovem, para assim fazê-lo chegar logo à fase adulta. Mas seria a fase adulta, necessariamente, uma fase “menos problemática”?

A essas cinco visões se somam uma última, que começou a ganhar força a partir da década de 80. Nesta década, surgem duas noções: a do jovem como sujeito de direitos, como uma “totalidade com capacidades, potencialidades, necessidades e dificuldades” (Rocha, 2006, p. 212) e a da juventude como uma categoria histórico-social relacionada aos modos de compreender os ciclos de vida.

Segundo Lopes, Silva e Malfitano (2006), a noção de sujeito de direitos é fruto de várias ações e experiências alternativas que se norteavam por dois princípios: “considerar a criança e o adolescente como sujeito da história e desenvolver o trabalho educativo no contexto social em que eles estavam inseridos” (Lopes, Silva e Malfitano, 2006, p.118). A autora considera como marco legal dessa visão o Estatuto dos Direitos da Criança e Adolescência (ECA), pois a partir dele houve uma substituição da ideia da criança e do jovem em situação de vida irregular para a ideia da criança e do jovem como portadores de direitos de atenção integral. O ECA, fruto da conquista dos movimentos sociais, contribuiu para fortalecer a discussão sobre os direitos de crianças, adolescentes e jovens a partir de uma perspectiva que busca entender e refletir sobre as especificidades desses tempos de vida.

Ao pensarmos sobre as visões da juventude aqui dispostas, consideramos importante pontuar que, ainda que algumas dessas visões tenham ganhado mais força em determinada época, na prática, todas essas visões ainda coexistem e algumas teorias e ações têm buscado superar visões reducionistas.

Na discussão atual, procura-se entender que esse tempo da vida não deve ser reduzido às noções de “crise”, “problema”, “prazer”, “vítima” ou “passagem”. Dayrell (2001) questiona essas visões a partir da realidade encontrada na sua pesquisa de doutorado. O que se torna claro para o autor é que as noções de transitoriedade, crise e prazer sem responsabilidades não correspondem à vida dos jovens pesquisados.

O que seria então pensar a juventude para além de conceitos e abordagens reducionistas? Como apresentar um conceito sobre a juventude que dê conta das suas especificidades nos dias atuais? Um conceito que reflita sobre o jovem como sujeito de

direitos e compreenda as particularidades da juventude em relação a outros tempos de vida, assim como também em relação à própria diversidade de modos de ser jovem?

Para Dayrell (2003), a diversidade que caracteriza a juventude varia de acordo com as classes sociais, condições culturais e aspectos geográficos, dentre outros. Construir uma noção de juventude que considere essa diversidade

(...) implica em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (Dayrell, 2003, p. 4)

Alguns autores partilham dessa noção e discutem o conceito de juventude, tendendo a entendê-lo de modo mais amplo e diverso. Para Melucci (2004), por exemplo, ser jovem é uma definição cultural e termos como transitoriedade, mobilidade e incerteza, tradicionalmente usados para referir-se à juventude, devem ser revistos, assim como a definição do termo “jovem” a partir de uma concepção biológica.

Dayrell(2003), ao discutir as ideias de Melucci, aponta que os fenômenos evolutivos presentes nas mudanças dos ciclos vitais são fatos que dizem respeito a cada momento da existência, fazendo das mudanças ou transformações uma característica estável da vida do indivíduo. Assim, a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta. A adolescência representa o início da juventude, um momento constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive intensamente um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida.

Além disso, o que se percebe é que se, por um lado, as “juventudes” têm entre si semelhanças e aproximações, ou seja, possuem uma série de características que permitem pensá-las em um tempo de vida com necessidades e demandas específicas, por outro, existe uma pluralidade interna ao termo “juventude”. A juventude não é homogênea, assim como não são os modos de vivê-la. As “juventudes” são várias, destacando assim a diversidade dos modos de ser jovem e viver a juventude. São sujeitos diferentes e diversos que têm voz própria e capacidade de decidir e refletir sobre questões e ações que os envolvem.

Sabendo que os diferentes contextos que vivem os jovens são tão diversos e plurais como são as culturas das sociedades em que vivem, teremos uma dimensão da variedade de caminhos e alternativas traçadas, assim como das demandas e necessidades desses jovens na busca da constituição e expressão de sua condição juvenil. Essas diferenças entre os jovens

devem ser consideradas, principalmente se procuramos entender os jovens como sujeitos de direitos, sujeitos que se constroem historicamente e socialmente.

No ensino de dança, as relações da juventude também são diferenciadas e dependem das vivências desses jovens. A dança só terá sentido na relação com o significado que cada jovem traz para si, estando ligado à suas formas de expressão.

Para Urnau (2008) a arte pode se tornar um meio eficaz na promoção da liberdade e na aproximação com a realidade dos jovens. Vista assim, a arte, não desconecta o jovem da realidade, mas produz elos de conexão. A dança, como arte pode ter um efeito positivo na vida dos jovens. E por que a dança?

Na dança, “o corpo passa a ser o lugar para a reflexão crítica na medida em que recebe do ambiente diferentes sentidos significados e os devolvem ao mundo recriados e transformados.” (Gualda e Sadalla, 2008, p. 218).

Marques (2001) acrescenta que

ao contrário da grande maioria dos adultos de hoje que aprenderam a se comunicar com o mundo por meio da cultura do livro, ou seja, pelo processo do pensamento lógico e racional sobre o mundo, as gerações jovens experimentam e compreendem-no primordialmente por meio das sensações. (apud Gesteira, p. 1)

Gesteira (2007), nessa citação de Isabel Marques, reforça a ideia de que a dança contemporânea feita no Brasil hoje traz elementos de interesse para um público adolescente, visto que essa arte tem cada vez mais trabalhado com o universo da improvisação, do sensório, se afastando um pouco da lógica narrativa. Nesse ponto de vista, o potencial da arte para a vida desses jovens é que ela está mais próxima de seus modos de compreender e relacionar com suas realidades.

Se as pesquisas afirmam que a dança é importante para os jovens, que dança seria essa? Em relação ao desejo dos jovens dançarem, temos alguns dados que nos apontam para uma resposta positiva. Na 1ª Conferência Nacional da Juventude (2008), ao analisarmos as propostas, encontramos os seguintes dados: Para a etapa nacional foram analisadas 3.868 propostas, dentre as quais 393 na área da cultura – a 3ª em número de propostas atrás da educação e trabalho. Nessa área aparece a demanda dos jovens na criação de espaços culturais que abriguem manifestações culturais e artísticas; na criação de um mecanismo de apoio e incentivo financeiro aos jovens para formação e capacitação como artistas, animadores e agentes culturais multiplicadores.

Strazzacappa (2001) em pesquisa realizada com alunos interrogou-os sobre qual tipo de dança, eles gostariam de aprender na escola e obteve como resposta relatos que mostram o

desejo de aprender dança na escola, principalmente as danças de rua, tais como: *rap*, *funk* e *break*. Se os jovens querem dançar, desejam, no entanto, determinada dança.

O que nos coloca a segunda questão sobre qual dança os jovens almejam, pois apesar da existência de projetos com dança, os dados nos apontam que um dos motivos da não participação dos jovens nas atividades existentes é a falta de interesse. Não é qualquer dança que os jovens querem, esta dança relaciona-se com suas culturas juvenis.

Em relação às suas culturas, Vilela (1998) nos traz uma conceituação, onde a cultura juvenil no mundo passa pela noção de “terceiras culturas”. Um conceito desenvolvido por Featherstone (1995) que vai à contramão dos autores que consideram que a globalização vem gerando uma cultura massificada e homogênea.

Para Viganó (2006), o processo de globalização ocorre a partir das décadas de 70 e 80, em decorrência de uma crise mundial do padrão de prosperidade, vigente no sistema capitalista desde a segunda guerra mundial. Essa crise provoca uma reestruturação geral do processo produtivo, tendo como resultado a globalização da produção. A internacionalização da produção resulta também em uma globalização do capital, com a ampliação dos mercados para além dos limites das nações. Nos países periféricos, o processo de globalização do capital refletiu-se também em recessão e em desarticulação das instituições de promoções social e cultural. No campo cultural, os efeitos da globalização de intenso fluxo e trocas gerariam uma cultura global de homogeneidade e integração cultural entre os países. Nessa perspectiva, a cultura global provoca o enfraquecimento da soberania nacional, o que permitira que alguns países tivessem sua cultura absorvidas por uma cultura maior que com o tempo produziria uma cultura comum.

Sem desconsiderar que os fluxos, os contatos e as trocas existem, Featherstone (1995) avalia que não podemos dizer que existe uma cultura global, uma vez que o processo de intercâmbios culturais não parecem apontar para uma cultura homogênea integrada. As trocas e fluxos culturais são frutos de uma teia complexa de trocas entre países, que dão origens a reconfigurações nas culturas nacionais. Para Featherstone (1995) “As variedades de respostas ao processo de globalização sugerem com toda a clareza que existe pouca perspectiva de uma cultura global unificada; pelo contrário, existem muitas culturas no plural” (p. 17). Fluxos culturais entre países parecem, assim, mais um fluxo do produzir homogeneização, produzindo “terceiras culturas”, culturas que vão para além das fronteiras do que se considera a cultura de um determinado estado nacional.

Assim, as “terceiras culturas”, conceito desenvolvido por Featherstone (1995), são culturas que se relacionam tanto com o espaço “desterritorializado” quanto com a cultura

local. Por exemplo, o contato de grupos urbanos de periferia com a cultura norte-americana faz surgir uma terceira que mescla referências entre o nacional e o mundial. Se a posição diante destas terceiras culturas ou de um multiculturalismo for de uma “perspectiva de identidade como algo concreto e fixo” (Vilela, 1998, p. 59), estaríamos diante de um processo de crise de identidade, mas se “pensarmos em identidade como algo que está em constante construção dinâmica” (p. 59), logo, essas terceiras culturas são tão válidas quanto qualquer outra.

As terceiras culturas formam, então, objetos e símbolos que “proliferam em escala mundial e cada vez mais são desenraizados de seus espaços geográficos para habitarem um espaço comum” (Vilela, 1998, p. 60). A juventude é um bom exemplo disso, o que podemos notar nas camisas *T-shirt* e no *rock and roll*, elementos que são partilhados por uma determinada faixa etária em quase todo o planeta. Os jovens de periferia compartilham, então, elementos culturais em comum com diferentes partes do mundo. Suas roupas, maneiras de andar, suas danças fazem parte de um universo simbólico, onde os jovens “manifestam suas formas de pensar e agir no mundo” (p.61).

E se, como diz Vilela (1998), num primeiro momento e, por alguns intelectuais, essas modos se vinculam a indústrias culturais, produtoras de uma cultura de massa homogênea, “devemos nos perguntar se esta visão não é um pouco elitista e deve ser repensada na sua capacidade crítica, pois atrás da aparência da uniformidade, as ações revelam apropriações diferenciadas por parte do público” (p.54). Não cabe uma visão categórica sobre a relação dos jovens com a indústria cultural.

É necessária, uma reflexão dessa postura condenatória da cultura produzida na periferia. Essa relação é tensa e contraditória, mas nos limitar a desconsiderá-la não nos aponta caminhos e, sim, estreita possibilidades de contato e reflexão. A pergunta que se faz e nos faz Gouveia (2005)⁹ deve ser constante. Será que nós

(...) por definição gente que gosta de cultura clássica, com alta escolaridade, que erigimos a cultura de origem européia e vocação cosmopolita em paradigma, não estávamos tentando induzir as outras pessoas a fazer coisas- praticar e consumir produtos – que não lhes dizia respeito, só porque achávamos que isso era bom? (p.103)

Perguntamos se nós não estamos usando nossas próprias formas de ver o mundo para julgar o que está sendo produzido e nos esquecemos de descentrar nosso olhar para entender o mundo desses jovens?

⁹ GOUVEIA, Maria Alice M. Democratização da Cultura. In: CAMPELO, Carmute (org.). Tenso equilíbrio na dança da sociedade. São Paulo: SESC, 2005.

Afirmações categóricas sobre a relação juventude e cultura podem esconder uma visão restrita, o que nos leva a pensar qual a cultura desses jovens e porque estas são desconsideradas como uma manifestação cultural. É preciso entender também que se eles consomem as produções trazidas pela mídia e pela indústria cultural, qual a razão deste consumo e que relações os jovens estabelecem com essas produções. Resta saber melhor o que eles consomem, o que produzem e como tem sido considerado ou não as danças que os jovens consomem e fazem. É importante saber o que os jovens acham daquilo que fazem como dança.

Vilela (1998) ao estudar as manifestações culturais dos jovens moradores de uma periferia da cidade de Campinas, percebe a importância de reconhecer o modo de dança juvenil e de se perguntar sobre quais características fazem parte do universo corporal e dançante próprio desses jovens. Para a autora, não entender esse universo nos faz não entender as razões que levam os jovens da periferia a dançar com entusiasmo nos bailes, mas o mesmo não ocorrer nas aulas escolares, nem nas oficinas de dança do centro comunitário do bairro. O entusiasmo e a presença dos jovens nos bailes nos faz perceber que a dança está presente na vida e nos corpos desses jovens. Há de se pensar que dança é essa e que relações os jovens estabelecem com ela. Para Vilela (1998), podemos vislumbrar outras posturas em relação à dança desses jovens nos estudos sobre as formas de entretenimento popular. Não podemos desconsiderar, que se por um lado, para alguns estudiosos “a cultura popular é conservadora, fazendo apenas reproduzir valores e padrões sociais vigentes e refletindo suas condições de dominação, sob influência da mídia” (p.39). Por outro lado, estudiosos

(...) buscam descobrir nestas manifestações, indícios de resistência ao poder vigente, ou seja, a utilização dos mecanismos próprios de lazer, como forma de contestar estruturas opressoras. Talvez devêssemos nos perguntar em que momento e como essas manifestações se apresentam como conservadora de modelos dominantes ou como manifestações de resistência, sem definir a priori o que elas são, e sim perguntar sobre o que elas podem vir-a-ser. (p.45)

Como Vilela (2008) aponta, analisando as propostas de Shusterman (1998), o que é preciso contestar “é a uniformidade deste pensamento” e tomarmos “uma posição intermediária entre a reprovação característica das elites reacionárias e a celebração otimista de grupos em defesa da cultura popular” (Vilela, 1998, p. 45).

Ao perceber este fato é importante, mais uma vez, não cairmos na armadilha de considerar os jovens simplesmente massificados pela mídia. É importante pensar que relações nossas sociedades têm mantido com as culturas produzidas pelos jovens. Se, como Viganó (2006) aponta, que “unidos pela aldeia global da televisão nós, consumidores (e não cidadãos) mundiais, somos despojados dos mecanismos de produção cultural” (p.25) e massacrados pela

mídia ou se para além da mídia massificadora os jovens tem espaço para construir suas formas próprias de dançar. Para Vilela (1998), se as indústrias culturais são poderosas nos segmentos populares, não chegam a produzir uma cultura de massa homogênea que ponha em risco a individualidade, nelas também há espaço para a vivência lúdica e para a criação. E a despeito das críticas que sofrem estas danças, elas têm assim como outras danças suas potencialidades.

Para analisar esta questão, Vilela (1998) estuda as características do *break* e do *funk* dançado por esses jovens. No *break*, têm-se coreografias feitas coletivamente, sequências complexas e aceleradas, disciplina e responsabilidade para aprender, momentos de “improvisação”, nos quais o jovem mostra sua individualidade. O aprendizado é feito por imitação, experimentação e incorporação de movimentos, aprendendo-se muito com o movimento do outro, mas também, combinando e incorporando movimentos. No *funk*, também é utilizada a imitação, a observação e a repetição; as coreografias são valorizadas pela habilidade e sintonia do grupo, a originalidade e inovação não são exigidas.

Essas características nos apontam que, assim como as danças eruditas, as danças desses jovens tem aspectos semelhantes entre si, mas há também diferentes possibilidades de dançar *funk* ou *break*. Se, por exemplo, para Vilela (1998) a criação tão valorizada na “alta-cultura” não é tão importante para as danças populares, talvez não seja por estas serem baseadas somente na reprodução, mas porque nestas as construções coletivas são mais presentes. A dança é vivida coletivamente por estes jovens, ou seja, “A partilha de passos e coreografias está muito presente na cultura popular em geral, pois os criadores e dançarinos se misturam e se diluem na construção de uma história vivida de dança” (Vilela, 1998, p. 189).

Nesse sentido, a autora questiona posturas definitivas em relação às danças destes jovens e se pergunta “porque a experiência de criar e dançar *funk Miami* deveria ser menor que a da dança clássica?” (p.41). Para entender essa questão trabalha com a noção de Shusterman (1998), que “defende a legitimidade artística da cultura popular, liberando a arte de sua restrição à prática da alta-cultura” (p.41). Para Shusterman (1998), o popular “tem o poder de enriquecer e remodelar nosso conceito tradicional de estética, liberando-o de sua associação alienada a temas como privilégio de classe, inércia político-social e negação ascética da vida” (p.104 apud Vilela, 1998, p.42).

No entanto, se para Vilela, estas danças também devem ter seu espaço, essa postura não é unânime. Para Ferraz (2002-2003)

(...) os valores embutidos por trás dessas danças difundem, nas letras que as acompanham, pensamentos e comportamentos precipitados, condicionando os indivíduos a se relacionar com a sua realidade de forma passiva e alienada. Eles

assumem esses valores não só ao cantar ou dançar, mas no seu próprio dia-a-dia, que alcança um modelo normal e inquestionável no âmbito da vida social. (p.129)

Ferraz (2002-2003) continua sua afirmação apontando que se o *funk* e o samba, foram formas de resistências, hoje estão apropriados e banalizados pela mídia, perdendo “seu sentido artístico questionador e libertador, tornando-se objeto de discriminação e exclusão” (p.135). Vilela (1998) também aponta para essa possibilidade, mas ainda antevê um cenário menos sombrio, ou seja, há especificidades culturais desses jovens e estes tem modos próprios de se relacionar com a dança que não vem sendo compreendidos e apropriados no ensino de dança com esses jovens. “Estes jovens urbanos estão transpondo fronteiras na dança e através dela, apresentando um outro elemento estético popular” (p.201).

Será que a diferença de quatro anos entre a pesquisa de Ferraz e Vilela foi suficiente para alterar este quadro ou nos revelam divergências de posicionamentos em relação à cultura popular? Concordamos com Vilela (1998) que devemos reconhecer que se as danças desses jovens rompem com os padrões tradicionais de reconhecer e interpretar as formas de arte, essas danças também constituem uma forma de relação estética dos jovens com o mundo. E mais, a dança popular e a dança cênica profissional, por vezes, compartilham alguns aspectos da pluralidade estética contemporânea: a abertura para múltiplas influências.

Apostamos que é preciso nos aproximar e isso não significa alienar-se. É preciso achar uma posição intermediária como afirma Vilela (1998), que se preocupe com o conteúdo expressivo e temático das danças para que estas não se “transformem em instrumentais para ‘alegrar’ aulas de condicionamento físico, ao invés de serem momentos de libertação, vivência do coletivo e crítica social” (Vilela, 1998, p. 207). E como parece concordar Saraiva (2009) é preciso no campo da educação encontrar estratégias metodológicas que “proponham a crítica e o conhecimento, a partir dos objetos culturais do seu mundo de vida, sem levar à alienação” (p.166).

Precisam-se manter as especificidades dos diferentes modos de dançar, mas também aproximações, reconhecendo que nem entre as danças populares ou as danças eruditas há homogeneidade. As perguntas que precisam ser feitas são: como os jovens têm expressado seus modos de vida na dança? Como a dança tem permitido ou bloqueado suas expressões? Se a arte é um processo de atribuição de sentido, onde o jovem pode exercitar essa capacidade de significar sua realidade, ela se coloca como interlocutora privilegiada com esses jovens. Para entender esta questão é que buscamos nas entrevistas do próximo capítulo entender as experiências dos jovens com a dança.

1.2.3. Professores na dança.

Segundo Urnau (2008), a relação que o jovem mantém com a arte passa pela sua interação com o educador das aulas de arte, ou seja, “a qualidade da relação que o professor estabelece com o jovem é fundamental para os sentidos do que é ensinado” (p. 123). Apontando também para essa importância, Molina (2007) coloca que cabe ao professor estimular “no aluno uma postura de corresponsabilidade com a criação deste ambiente de troca e a possibilidade de uma experiência de autonomia nessa organização” (s.p.).

Sendo as atuações de professor e aluno na dança que possibilitam o espaço do prazer, da criação e da reflexão cabe, então, discutir sobre estes dois eixos e suas relações. Discutiremos a formação do professor e a sua prática no campo da arte e dança e as relações estabelecidas entre estes e seus alunos, os jovens.

Vários autores apontam a necessidade de repensar a formação e a atuação do professor para melhoria do ensino em dança. Ferreira (2001) pensa não ser mais possível estarmos no século XXI e ainda encontrar “professores que continuam trabalhando conceitos de dança e de corpo do século XVIII – em escolas, academias, universidades” (p.85-86). Para a autora apesar do ensino de dança existir a muitos séculos, pouco se discute sobre o processo de ensino e aprendizado, o que implica em uma prática do professor sem conhecimento dos “conceitos contemporâneos de arte e de dança, assim como conceitos básicos de educação.” (p.85-86).

Em um processo de formação realizado por Strazzacappa (2001), a autora também constata que embora poucos professores esperem receber fórmulas pré-fabricadas ou receitas prontas de como trabalhar a dança no espaço escolar, ainda existem professores que veem a aula de dança como a transmissão de passos ou coreografias a serem utilizados em comemorações.

Sborquia (2002) afirma que muitos professores ainda reproduzem, sem análises ou reflexões, as tendências e padrões de comportamento. Este tipo de professor preocupa-se “somente com a execução das atividades e não o contexto que permite uma análise crítica junto aos alunos” (p.63).

Já Gualda e Sadalla (2008) ao desenvolverem uma pesquisa que teve como objetivo analisar o que pensam e quais os objetivos dos professores que ministram aulas de dança em uma escola também percebem que se alguns professores acreditam que não é necessário ensinar sequências de passos prontas criadas pelos próprios professores,

(...) o que muitos pesquisadores têm constatado é que os professores de dança não estão preparados para atuar em outro contexto que não seja o de academia. Ou seja, os professores de dança ainda, em sua maioria, reproduzem apenas os conceitos técnicos e desconhecem a importância da dança nesse aspecto reflexivo. (p. 210)

Gualda e Sadalla (2008) trazem um segundo elemento na discussão sobre os professores. Além de ainda não se desvincularem da ideia de ensino como transmissão de fórmulas, os professores encontram-se vinculados a um formato de ensino da academia de dança. A dança nos projetos sociais acaba por ter um complicador a mais na realização de uma proposta educativa, já que os princípios da prática de dança em outros contextos nem sempre se aplica a esses projetos.

Os professores e a educação têm assim um longo caminho a percorrer que passa segundo Gouthier e Pimentel (2007) por “perceber, reconhecer e abarcar a pluralidade” (s.p), o que envolve percorrer “caminhos diversos, alguns fronteiriços, outros híbridos e outros ainda díspares, envolvendo desde as tecnologias contemporâneas, como a arte popular e a tradição folclórica” (s.p.).

Concordamos com as autoras e percebemos esta pluralidade de atuações, assim como a diversidade de espaços e apostamos em uma especificidade da prática do professor. Muda-se o contexto sociocultural, mudam também os objetivos e a forma de se ensinar. Muda o perfil e a formação de quem ensina. É preciso, portanto, entender o projeto social e a figura do professor, visto que é ele que irá ensinar. E quem ensina arte nesses projetos? Qual sua formação? Qual o comprometimento? Além de saber o que ensinar, é necessário que o professor compreenda o que é arte e por que ela existe nos projetos sociais.

Para Penna (2006)

não (...) podemos esquecer a necessidade de comprometimento social em nossa prática educativa, a necessidade de compreender a diversidade do mundo social e cultural, de buscar e construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais. (p.38)

Cabe ao educador ter uma formação interdisciplinar e saber dialogar entre diversos campos de saber. Uma tarefa difícil se considerarmos a situação apresentada por Barbosa (2002).

Segundo Barbosa (2002), de modo geral, o grande desafio dos arte-educadores talvez seja o de contribuir positivamente no desenvolvimento cultural dos educandos, por uma aproximação que envolva a possibilidade de entendimento crítico da arte e da cultura a partir e para além do local onde vivem. Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, os educadores devem então estar preparados para ensinar criticamente as formas de arte, assim como, construir diálogos com os

educandos, sujeitos de histórias tão diversas e diferentes. Mas apesar dessa proposta esta é uma realidade distante. A própria autora, em 2000, realizou uma pesquisa na qual constatou que 82% dos arte-educadores tinham como objetivo desenvolver a sensibilidade dos alunos. Com esse perfil apresentado, como pensar agora numa prática que tenha visão mais ampla da arte-educação, que considere a visão de mundo e o contexto no qual se insere? Como preparar um educador que entenda de arte, mas também da vida dos educandos, do contexto onde vivem? Um primeiro ponto é a formação, mas se a formação é importante para a atuação docente, ela apresenta problemas.

Sobre a formação dos profissionais de dança, Morandi (2005) nos apresenta o seguinte quadro:

A falta de subsídios necessários para que os professores trabalhem adequadamente com dança é a realidade da maioria dos cursos de arte, educação física e de pedagogia, por outro lado os licenciados em dança, profissionais legitimamente formados para este ensino, encontram dificuldades para atuar no âmbito escolar. (p.54).

Podemos observar que os professores envolvidos nesse tipo de atividade com dança são, muitas vezes, os próprios professores de classe que assumem o papel de “coreógrafos” para darem conta das festas escolares. (p.7)

Por outro lado os cursos livres (academias e escolas de dança), principais fomentadores da dança no país, são responsáveis pela formação tanto do bailarino como do professor de dança que atua nos próprios cursos livres. Para este campo de atuação não há exigência de uma formação de nível superior. (p.55)

Os problemas apresentados pela autora estão relacionados a questões materiais, de formação, de legitimidade que apontam para dificuldades do ensino de dança na escola. Nos projetos sociais, o problema da formação de professores é ainda maior, pois – se na escola ainda é exigida certa formação, ainda que equivocada para se ensinar arte –, segundo Gouthier (2008), em relação ao educador que atua em projetos sociais, não há exigência legal de qualificação ou formação. Os projetos sociais convivem com profissionais que muitas vezes não priorizam o domínio do conhecimento da área em que se propõem a atuar. Além disso, não há um conteúdo comum a ser trabalho, sob a justificativa de cada educador ter liberdade de construir sua própria metodologia.

Em uma pesquisa realizada por Carvalho (2008), a autora constatou exatamente isto: uma diversidade de formações dos educadores que atuam em projetos sociais. Quanto à escolaridade, entre os 15 entrevistados, a pesquisa encontrou educadores que possuíam desde o 3º grau completo até o 1º grau incompleto. Esse quadro, para a autora, é grave se pensarmos que o ensino nestes projetos não é simples, pois neles estão inseridos jovens que vivem em uma condição social precária, a qual exigiria do educador “posicionamentos políticos, éticos

e estéticos alinhados aos da instituição” e “qualidades e aptidões pessoais que vão além das habilidades técnico- profissionais” (p.108).

Se a formação necessária ainda não é clara, a discussão sobre ela não se relaciona somente com uma exigência formal, mas esbarra também numa discussão presente no dia a dia dos projetos sobre a relação entre teoria e prática. O embate entre aprender na prática e aprender no curso de licenciatura em dança ainda é presente no discurso dos professores. Nesta discussão, percebem-se diferentes formações e atuações dos professores. Existem professores que iniciaram a docência a partir dos modelos dos seus professores e posteriormente, desenvolveram formas próprias de ensinar. Esses professores advogam a favor da vivência prática para formação de um bom professor, sendo a licenciatura uma formação desnecessária. Existem também professores formados em curso de licenciaturas, com conhecimento teórico sobre os processos educativos em dança, mas despreparados para a prática da docência, seja na escola, em academias ou em projetos sociais. Essa discussão reverbera nos projetos socioculturais onde encontramos tanto o discurso dos professores despreparados por terem uma formação acadêmica distante da realidade do jovem e o discurso do professor que aprende em escolas de dança e está longe de um conhecimento sobre modos de aprender e ensinar. Nesse embate, pode ficar em segundo plano, que é importante afirmar que a formação e atuação do professor deve abarcar tanto aspectos educativos quanto artísticos, assim como experiência prática e teórica, condizentes com o contexto dos jovens

Garcia (2001),¹⁰ citada por Carvalho (2008), ao analisar um projeto educativo-cultural, percebe que a educação não formal apresenta os avanços e os limites da educação, de acordo com as questões colocadas acima. Para a autora, a formação acadêmica traz perda e conquista, porque se de um lado “garante acesso e permanência na esfera da educação legitimada socialmente, por outro traz dificuldades, uma vez que a formação deles não prepara para este tipo de prática e postura educacional” (p.131-132).

Na prática docente, encontramos alunas (a maioria são mulheres) de academias, que ao alcançarem níveis mais avançados, começam a dar aulas. O início dessa prática ocorre em função da habilidade técnica e nem sempre existe um preparo didático-pedagógico. Existem professores que ensinam reproduzindo o que aprenderam, e a sua prática vai sendo aperfeiçoada na base do erro e do acerto. As práticas de aulas trazem as marcas de suas experiências e, muitas vezes, reproduzem modelos de seus professores, já que não tiveram

¹⁰ Refere-se a trabalho publicado por GARCIA, Valeria A. A educação não formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: VON SIMSON et al. *Educação não formal; cenário de criação*. Campinas: Editora Unicamp/Centro de Memória, p. 147-164, 2001.

estudo pedagógico. Não é que as aulas desses profissionais estão fadadas a não ter qualidade, mas estão mais sujeitas a erros, devido ao despreparo profissional.¹¹

A formação acadêmica em cursos de nível superior também não parece garantir uma qualidade de ensino. Primeiro, segundo Moura (2001), porque cursos de graduação ou técnicos em dança ainda não são suficientes para atender os profissionais da área. Segundo, porque ter um diploma em dança não é suficiente para uma boa prática, apesar da autora acreditar “que a capacitação dos que trabalham com dança deve ser realizada por profissionais graduados em dança, pois a priori deveriam ser os mais indicados para tal” (p.162). Um terceiro argumento trazido por Molina (2007), é que a qualidade dos currículos de Licenciatura em Dança é questionável “no que se refere à capacidade de construir uma sistematização tanto da cultura artística quanto das práticas didáticas pautados nas noções contemporâneas sobre dança, corpo, e educação” (s.p.). Essas autoras nos apontam a necessidade de uma postura intermediária, nem tanto a prática sozinha, nem tanto a academia.

Em projetos sociais, se por um lado é positivo ter educadores que pertencem à própria comunidade onde atuam, por outro lado há professores de dança que não tiveram uma formação superior, e por isso têm uma prática, onde “A reprodução de modelos de seus professores passa a ser o único recurso a que podem recorrer” (Ferreira, 2001, p. 97) o que gera muitas vezes a permanência de conceitos e modos de ensinar. No entanto, há também “educadores formados na academia e que não conseguem trabalhar no projeto por acreditar que são donos de todos os saberes, quando na verdade, projeto social é troca o tempo todo.” (Gouthier, 2008, p. 73). Os professores de formação acadêmica, “podem experimentar dificuldades em transpor concepções próprias das escolas regulares” (Carvalho, 2008, p.133), apesar de, a princípio, estarem mais capacitados para a prática.

Não é só, portanto, uma questão de formação, mas como esta formação se realiza na prática e que posturas dos professores são mais afinadas com a prática da dança em projetos sócio-culturais. Cabe discutir também outras questões relativas à atuação dos professores de dança em projetos sociais.

Uma questão é a relação professor-artista. Os estudos discutem a questão da necessidade de ser artista para ser um bom professor. De acordo com Morandi (2005), esta é uma questão polêmica. A sua posição é a de que se não basta ser um bom artista para ser um bom professor, é necessário a um bom professor ter experiência prática artística, ainda que

¹¹ Sobre esta discussão ver FERREIRA (2001); FIGUEIREDO (2001); MORANDI (2005); CARVALHO (2008).

seja difícil vincular as duas funções. Para a autora a dissociação entre atividade docente e artística repercute na atividade do professor.

Quando um profissional tem sua obra para cumprir ele dá liberdade para seus alunos trilharem seus próprios caminhos. Quando não, ele busca no aluno a realização de sua obra. E no estabelecimento dessas relações acaba sempre prevalecendo a frustração tanto do professor, por não vivenciar sua arte, como do aluno, por não corresponder às expectativas do professor. (Morandi, 2005, p. 57)

Morandi (2005) parece afirmar que o professor deve ser um artista. Logo em seguida, no entanto, cita a seguinte colocação de Strazzacappa (2001): “O professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão” (p.60). A segunda afirmação altera um pouco nosso entendimento sobre a relação professor- artista, sugerindo que a “noção” de artista não é bem definida.

Ferreira (2001) também parece concordar com esta afirmação ao pontuar que

A relação “bom dançarino/bom professor” é outra verdade facilmente aceita que também colabora para a falta de preparo pedagógico do professor de dança. A ideia de que os melhores alunos (leia-se aqui: os mais hábeis) serão os melhores professores, apesar de oposta ao ditado “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, também é facilmente aceita no meio da dança sem maiores discussões. Isso se revela tanto na escolha das “melhores alunas” para começarem a lecionar quanto na vontade que tantos alunos têm de fazer aula com grandes nomes da dança. Em contraposição encontramos péssimas aulas dadas por ótimos dançarinos. Eles têm um enorme preparo técnico, criam coreografias espetaculares, mas não compreendem tudo que está relacionado ao ato de ensinar. Até os mais ousados nos momentos de criação, que buscam estar ligados com conceitos contemporâneos, na hora de ensinar se voltam para um ensino tradicionalista. Não conseguem ousar também na sala de aula. (p.95)

Na docência também estão presentes conhecimentos pedagógicos importantes para uma boa prática. Como discutimos anteriormente, os professores que começam a dar aulas por serem bons alunos ou bons artistas, não necessariamente estão aptos à docência. Pensamos que se é importante o campo artístico e pedagógico, o professor, conforme coloca Marques (2001), não deixa de ser um artista ao se dedicar a docência. Esta atividade pode ser também artística.

Uma segunda questão que se coloca é em relação aos motivos que levam um aluno de dança ou artista a se tornarem professores. Ser professor é uma escolha ou uma falta de escolha? Para Carvalho (2008), a falta de escolha não é muito incomum num meio artístico tão dependente de projetos que variam conforme a economia do país. Esta instabilidade leva muitos artistas a se aventurarem como professor de academias de danças e escolas formais, pois encontram aí, talvez uma maior estabilidade financeira. No caso de professores de projetos sociais, a situação ainda é um pouco mais séria, pois, segundo Carvalho (2008), estes projetos também são instáveis e dependentes de financiamentos incertos o que faz com que

muitos profissionais não possam se dedicar a este trabalho. Essa situação gera uma rotatividade grande de profissionais nos projetos. Tais profissionais não aprofundam uma prática de ensino neste contexto, passando pelo projeto, muitas vezes, sem entender a proposta da instituição e as possibilidades de atuação.

Uma terceira questão envolve a especificidade de atuação do professor em projetos sociais. Esta também é uma questão que apresenta divergências, alguns autores afirmando a necessidade de profissionais específicos para determinado contexto e outros não. Segundo Gouthier (2008), “há quem acredite que seria importante uma preparação direcionada para os profissionais interessados em atuar em projetos sociais, abordando inclusive as características próprias de determinada comunidade (...) A ideia é que o educador tenha formação naquilo que for trabalhar e saiba potencializar a cultura deles” (p.74). Um exemplo de como esta não é uma afirmação da qual existe consenso, Gouthier (2008) também nos revela, ao tratar da falta de unificação para nomear os profissionais que ensinam arte em ONGs. Para a autora, e concordamos com ela, este fato tem como uma de suas causas a escassez de análise das questões que envolvem arte nestes locais. Para nós isso reflete uma falta também de afirmar a especificidade da atuação do professor nos projetos sociais, nem nome ainda é dado a esta função, será que se sabe a função que ele exerce?

Para Souza (2008), a contextualização da dança nos espaços da educação formal e não formal ainda tem muito que avançar na compreensão do conceito de arte e dança e de como seria ensinar dança na contemporaneidade. Há ainda “necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos nos projetos sociais” (Urnau, 2008 p. 125).

Por último, e não menos importante, temos a questão da relação que o professor estabelece com o aluno. “Ainda, há que se considerar a necessidade de maior investimento nas relações interpessoais, que apareceram como fundamentais à qualidade dos projetos” (Urnau, 2008 p. 125). É também nessa relação que se dá a aprendizagem e não somente nos conteúdos pretendidos.

Dada a importância dessa relação, na dissertação de Vilela (1998), uma das suas intenções, inclusive, é que ao estudar os jovens e sua cultura, esta reflexão possa reverberar nos educadores, aproximando-os da realidade dos jovens que participam desses projetos. Negar esta realidade vivenciada por eles é negar relações.

Para Mirza Ferreira (2001), o professor que não reflete a relação do que está fazendo em aula com a realidade do aluno perde “relações importantíssimas entre o mundo do professor (de dança ou não) e o mundo dos alunos” (p.69). Professores e alunos tornam-se incomunicáveis. É preciso estar consciente, por exemplo, que alunos e professores muitas

vezes vivem em culturas distintas, o professor se “encontra na ‘cultura do livro’, da linearidade, do raciocínio, enquanto os jovens estão na cultura dos ‘audiovisuais’, do mundo imagético e múltiplo” (p.69). Esta cultura diferente cria por si só uma distância entre professores e alunos que precisa ser questionada, para não aumentar ainda este hiato.

Marques (1997) relata que ao propor nas escolas um projeto de valorização da diversidade e das possibilidade/perspectivas de dançar e educar percebeu que a distância entre trajetórias de jovens alunos e professores era grande. Para a autora, os jovens faziam parte de uma “nova cultura” que era praticamente ignorada pelos professores no processo educacional. O processo educacional deve “escutar os corpos e vozes dos alunos” e esta “nova cultura” deve poder se constituir “ao mesmo tempo ponto de partida e principal interlocutor no processo educacional em/atraves da dança” (p.7).

Passados quatorze, anos ainda encontramos pesquisas recentes que apresentam o mesmo quadro da pesquisa de Marques (1996). Na pesquisa de Gualda e Sadalla (2008), as autoras lembram que o modo de ensino do professor pode afastar os alunos se este não estabelecer uma identificação com as técnicas utilizadas. A identificação ocorre se o ensino tiver relevância social para os alunos e se possibilitar a eles a apropriação e a significação do que fazem. Apesar dessas dificuldades, encontramos apontamentos de avanços na pesquisa de Gouthier (2008), que encontrou educadores que “percebem claramente que, para chegar ao sujeito, eles precisam entender o que estão propondo em suas aulas ou oficinas” (p. 92).

Para se aproximar dessa cultura, desse modo de ser jovem, o professor precisa compartilhar culturas. Este é um processo segundo Mirza Ferreira (2001), onde uma cultura não pode se impor a outra, mas ambas devem se conhecer através da experiência do outro: “Cabe ao professor perceber esse ‘atrito’ cultural e procurar formas de resolvê-lo. Estando sempre aberto para conhecer a cultura do outro, sem pré-conceitos e desfazendo-se da crença em verdades universais” (p.70). Para Moura (2001), o professor bem formado é aquele que tem conhecimento prático e teórico e a capacidade de aceitar e respeitar as diferenças. É o professor que possibilita “aos seus alunos expressarem em sua totalidade as possibilidades que cada um traz em seus respectivos corpos” (p.22).

O professor precisa também, como diz Gualda e Sadalla (2008), afirmar o aluno como sujeito ativo e participante. Um sujeito que não é depositário de conhecimentos, mas possui uma realidade e linguagem própria com a qual relacionam com o mundo. Apreciar e entender as diferenças são atos fundamentais para que se possa refletir criticamente sobre a sociedade na qual este sujeito está inserido.

2. UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E A OFICINA DE DANÇA

Nesta dissertação, a estética da recepção refere-se tanto ao referencial teórico quanto a orientações metodológicas em relação à pesquisa de campo. A escolha desta teoria deve-se ao fato dela fornecer um arcabouço que possibilita a integração dos campos da educação relacionando-o com a estética, juventude, arte e dança, presentes no nosso tema de estudo – o ensino de dança em projetos socioculturais voltados à juventude. A teoria da estética da recepção auxiliou-nos ainda a entender os fenômenos no campo do ensino de dança em projetos socioculturais voltados à juventude, pois sua proposta tem resultados para além da literatura, na medida em que pretende “dar conta tanto do caráter estético, quanto do papel social da arte” (p.33).

A possibilidade da estética da recepção aplicar-se aos estudos da educação já foi anunciada por Hans Robert Jauss. Zilberman (2009) aponta que as ideias de Jauss podem ser “transportadas para o ensino, passagem não de todo arbitrária, pois foi a falência de um modelo pedagógico que estimulou o autor a repensar a ciência literária” (p. 110). Além disso, para esta autora, a literatura assim como a educação são processos de formação e tem uma função emancipatória, sendo possível na estética da recepção pensar a relação entre arte e educação “sem ter de contrariar a natureza da educação ou da arte” (p.14).

A estética da recepção estudada refere-se às concepções de Jauss, Iser e Gumbrecht desenvolvido a partir da década de 60. A teoria que Jauss começa a desenvolver tem como foco uma “recusa dos métodos de ensino da história da literatura, considerados tradicionais, e por isso, desinteressantes” (Zilberman, 2009, p. 9) e como ponto de diálogo, as produções intelectuais que ganhavam força nesta década.

O marco inicial do desenvolvimento da estética da recepção aconteceu na Conferência ministrada por Jauss na Universidade de Constança, em 1967. Nesta conferência, “o autor parece ter a intenção de polemizar com as concepções vigentes de história da literatura” (Zilberman, 2009, p. 29), numa tentativa de provocar a discussão de algumas questões que pudessem superar o que reconhecia como um hiato entre conhecimento histórico e estético na história da literatura. O foco de Jauss era sobre a história da literatura. Uma história para ele, focada em autores e obras, enquanto estruturas fechadas, cuja análise oscilava entre um foco na história, desconsiderando o movimento estético, ou vice-versa. Jauss propõe uma outra lógica de estudos, uma inversão no estudo da história da arte, desenvolvendo o pensamento de que nesta história da arte, história e estética não devem se sobrepor.

De acordo com as propostas de Jauss, o estudo da história da literatura não deveria ser feito exclusivamente sobre o autor e a obra, mas deveria voltar seu foco para o leitor, incluindo “a perspectiva do sujeito produtor, a do consumidor e sua interação mútua” (Zilberman, 2009, p. 32). Nessa perspectiva, “A estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor (...)”. Seu foco é a recepção da obra, uma vez que para Jauss a “obra literária é condicionada primordialmente pela relação entre literatura e leitor”(JAUSS, 2004, p. 23), sendo a dimensão da recepção e seu efeito componente imprescindível na compreensão do caráter estético e social da literatura.

Frente a essas primeiras questões, entendemos que num primeiro momento a estética da recepção, embora originalmente não pertencente a nossa área de estudo, pode ser utilizada para fundamentar e investigar este trabalho, aproximando suas discussões do estudo das experiências educativas e estéticas em uma oficina de dança. Como aponta Zilberman (2009), Jauss ao produzir “uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações” (p. 6). Estamos cientes, assim, de que se a relação entre os conceitos da estética da recepção e o ensino de arte ainda não foi amplamente explorada, cabe a nós, então, propor formas de estabelecer este diálogo.

A discussão da experiência estética e obra de arte iniciada por Jauss e desenvolvida por outros autores, como Iser e Gumbrecht, permite pensar no estudo das experiências que ocorrem em uma oficina de dança fornecendo-nos um referencial teórico e metodológico de compreensão e análise dessas experiências. Com essa teoria, entendemos questões pertinentes à arte, estendendo os conceitos da arte literária para o campo da arte em geral, o que inclui a dança. Compreendemos também a proposta do autor para estudo da obra de arte e como esta pode ser utilizada para compreender os sentidos das oficinas de dança, a partir da relação do horizonte de expectativas e das experiências de professores e alunos. Por fim, através do conceito de obra de arte, entendemos a experiência que ocorre ao leitor na interação com uma obra. Para isso, apontamos como os conceitos de autor, texto/obra e leitor e as interações entre estes, podem ser transpostas para os conceitos de professor, oficina de arte/dança e aluno, que na nossa pesquisa é um jovem. Para a compreensão destas questões, discutimos alguns conceitos da teoria da estética da recepção e seu desenvolvimento nas perspectivas do seu precursor Hans Robert Jauss, apontando críticas e avanços propostos por outros teóricos, principalmente Luiz Costa Lima, Hans Ulrich Gumbrecht e Wolfgang Iser.

2.1. O texto-obra/oficina de dança

Primeiramente, a partir da relação dos conceitos texto e obra apontamos para uma compreensão da oficina de dança pertinente a este trabalho.

Jauss (1994) desconfiado de que o estudo da história da arte não pode ser somente a de enfileirar artistas seguindo uma ordem cronológica e vinculações entre gêneros, propõe uma teoria apropriada da arte moderna que rompa com a estética clássica da representação. Jauss pensa a obra de arte conectada ao seu contexto social, sem subjugação entre processo social e linguagem artística. Ele vê a obra na história, “isto é, no horizonte histórico do seu nascimento, função social e efeito histórico” (JAUSS, 1994, p. 20). A obra não tem um sentido verdadeiro, não é um texto acabado, mas é sempre renovada na sua história pela relação que estabelece com os leitores. A obra é “como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual”. A obra de arte não é um fato, mas um acontecimento, “que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (ibidem, p. 25).

Frente a essa concepção, ao estudar a obra, o que Jauss propõe é “em vez de relativizar a obra, relativizar as interpretações dadas a ela” e, isto impede que “se suponha ser certo arranjo intelectual melhor que outro” (Zilberman, 2009, p. 71).

Na metodologia usada por Jauss, baseando-se em Gadamer, ele entende que ao buscar as diversas experiências do leitor, é possível estudar a obra, não num sentido original, ou sentido correto da obra, mas recuperando as interpretações dadas a obra ao longo do tempo. O resultado da investigação coincide com a reconstituição do “horizonte de pergunta e da resposta” (Jauss, 2002b¹², p. 4) que é o objetivo principal da estética da recepção. Ou seja, quando você recupera as interpretações dadas à obra o que está em jogo é o horizonte da pergunta e da resposta, isto é, a pergunta a que determinada obra se tornou resposta em determinado tempo.

Miranda (2007), ao estudar a estética da recepção, traz algumas noções que reforçam essa visão. Para a autora, até o século XX, o texto literário e a obra de arte eram tidos tendo um sentido fechado, único e objetivo, já a estética da recepção trabalha com a noção da “obra de arte como evento performativo fundado na relação dinâmica, constantemente renovada,

¹² JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição, 2002b

entre autor, público e obra” (p. 23). Neste sentido, Jauss abre a obra para a participação do receptor e o leitor agora irá procurar e produzir o significado ainda incompleto de uma obra.

Para Miranda (2007), a atividade produtiva passa a significar, na visão de Jauss¹³ (1982, p. 56), “um processo no qual o receptor transforma-se em co-criador da obra”, o receptor deve colocar-se na “postura de criador/artista a fim de experienciar e concretizar a significação da obra” (MIRANDA, 2007, p.105). Para entender a arte contemporânea, a autora afirma que a criação não é de “domínio exclusivo do artista, mas está aberta à participação – atribuidora de sentido – do receptor” (idem, p.105). Ao fazer esse movimento, na arte contemporânea, a ação do leitor ganha relevo, pois é ele, na verdade que elege determinado objeto como obra de arte e não só a ação produtiva do artista.

Para Gumbrecht (2002b), esta noção de obra como texto aberto que tem seu sentido sempre renovado pela ação do leitor é “a verdadeira inovação da estética da recepção” (p. 191), pois abandona a noção de certo e errado e preocupa-se com a diversidade de exegeses de um texto. Desenvolvendo esta posição, Gumbrecht (2002b) passa de um estudo que visava estabelecer uma significação procedente de um texto – conforme proposto pela estética de Jauss – para compreender a diferença entre as diversas interpretações dadas a um texto.

A perspectiva de participação do sujeito na concretização do sentido de uma obra também ganha importância para Iser (1999), já que para o autor o caráter estético de uma obra encontra-se na ação do leitor sobre dado texto. Segundo Iser (1999), a significação da obra é exatamente os efeitos experimentados e atualizados pelo leitor no processo de leitura. Portanto, um estudo da obra que pretende que seu significado esteja expresso inteiramente nela, ignora a experiência de atualização do leitor e perde seu caráter estético.

Iser (1999), assim como Jauss (1994), estuda o sentido da obra, não como algo estático, mas como um evento que ocorre na relação com o leitor e que, a partir desse encontro, “advém algo ao mundo que antes nele não existia.” (p.54). Isso implica que não podemos decifrar a priori o significado de uma obra, mas evidenciar “o potencial de sentido proporcionado pelo texto” (ibidem). Como o potencial do sentido nunca pode ser plenamente elucidado, a obra deve ser estudada como evento, que possui nuances e especificidades em função de cada texto e leitor. O sentido de um texto, portanto, não se constitui por regras que independem do sujeito, o texto apenas indica possibilidades, cuja seleção cabe ao leitor.

Para Iser, a obra tem uma relação direta com o leitor, pois

¹³ Citação e tradução da autora Miranda (2007) retirada da obra: Jauss, H.R.. *Aesthetic experience and literary hermeneutics*; translation by Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

(...) do ponto de vista da estética da recepção, o texto apenas se ‘concretiza’ através da atuação do leitor e que, devido a isso não pode ser compreendido como uma partitura de instruções que por si própria já assegurassem a sua transformação em forma significativa. (apud Gumbrecht, 2002, p. 991)

Na visão de Iser, é importante criticar a noção de que existe um significado da obra contido no texto. Para o autor, esta perspectiva pressupõe a existência de um significado universal da obra, e, portanto, uma ideia de que um mesmo efeito da obra seria esperado em diferentes leitores. Uma outra possibilidade, para Iser, é se perguntar não sobre o significado do texto, mas sobre “o que acontece ao leitor, quando este traz os textos de ficção à vida, através de sua leitura” (Iser, s.d., apud Gumbrecht, 2002b, p.993). Isso significa para o autor que o estudo dos textos não pode ser realizado sem o leitor, mas com base no resultado da coatuação entre texto e leitor, ou o que o autor denomina como efeito.

Aqui cabe pontuarmos uma diferenciação proposta por Iser (1999) entre texto e obra. Para ele, obra e texto são conceitos diferentes, “a obra literária tem dois polos que podem ser chamados de polos artístico e estético. O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético, a concretização produzida pelo leitor” (p.50). Assim,

(...) a obra é mais que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem a realidade do texto, nem às disposições caracterizadas do leitor. (Iser, 1999, p. 50)

O autor nos propõe duas questões. Primeiramente, há uma diferença entre os conceitos “texto” e “obra”; “arte” e “estética”. O texto representa a produção artística, é a criação do autor; a obra é uma experiência estética, é a leitura, é o movimento do leitor em direção ao texto. Na obra, entram em relação os polos estético e artístico a partir do encontro do leitor com o texto produzido pelo autor. A concretização do sentido da obra depende da ação do leitor, sendo a obra uma ação do leitor, ação que tem como estímulo o texto. A obra é um “processo que se realiza na constituição de uma consciência receptora exigida do leitor e estimulada pelo texto” (Iser, 1999, p. 51). Em segundo lugar, cabe considerar que o texto não é uma estrutura fechada, mas, sim, algo aberto do qual o leitor participa dando a ele um sentido; por outro lado, a ação do leitor não é totalmente livre já que ela se realiza sobre as condições do texto. Um texto aberto comporta ambiguidades que permite o leitor criar diferentes possibilidades de sentido de acordo com as condições existentes no texto. Para Gumbrecht (2002) o texto utiliza-se de elementos do saber social e reuni-os de tal forma que reproduz e problematiza este saber, guiando o leitor na sua descoberta do sentido do texto.

Desta maneira, o texto evoca possibilidades de experiências excluídas da situação correspondente do saber social. E reestrutura seu saber social pressuposto.

O leitor é, então, guiado pelo texto, cuja função é tanto de

(...) orientar a leitura quanto exigir do leitor sair de sua 'casa' e se prestar a uma vivência no 'estrangeiro'; testar seu horizonte de expectativas; por a prova sua capacidade de preencher o indeterminado com um determinável- isto é, uma constituição de sentido- não idêntico ao que seria determinado, de acordo com seus próprios esquemas de ação. (Lima, 2002b, p. 52)

Seu conceito de texto pressupõe que, se este não é uma estrutura fechada, também, não é completamente aleatória. O texto pode fornecer orientações a respeito de um modo de leitura que possa superar o saber do leitor, mas este não determina, nem impõe que haja um modo melhor de entendê-lo, mas abre possibilidades.

Esta é uma posição sobre a qual Jauss (1994) também concorda, para ele,

(...) a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (p.28)

O texto propõe condições de leitura reconhecidas pelo leitor, e cabe a ele, agir sobre essas condições criando um significado próprio para a obra.

A compreensão desses autores nos leva a considerar que o sentido de um texto encontra-se na relação entre obra, leitor e autor nos trazendo algumas questões para a compreensão da oficina de dança no contexto dessa relação. No que diz respeito à oficina, temos características importantes da obra: ela é dinâmica, é acontecimento, é significado, é dependente da relação com o leitor, é relativa.

Um primeiro elemento para conceituação da oficina como obra de acordo com essa aproximação que fazemos à estética da recepção, é que a oficina não tem um significado por si, ela é um produto dos efeitos experimentados pelo leitor/jovem, na sua interação com a oficina de dança/texto-obra. Uma oficina cujo sentido está ligado à ação do leitor/jovem, nos leva a pensar que não há somente um efeito possível da oficina, mas este efeito varia de acordo com cada leitor/ jovem e sua interação com o autor/professor na obra/oficina de dança. Leva-nos a pensar, ainda, que não estamos diante de experiências corretas ou incorretas, mas de múltiplas experiências que concretizam diferentes sentidos. Na oficina, as experiências de cada pessoa determinam um novo sentido.

Pensar a oficina como obra de arte, sob essa teoria, implica que a oficina pode sim orientar ou problematizar questões, alterando o olhar do jovem sobre sua vida. Mas essa

orientação não é imposta, pois parte da realidade do jovem e cabe a ele se abrir às possibilidades oferecidas pela oficina, e constituir sua própria obra. Entender a oficina como obra de arte implica perceber como ela abarca os conhecimentos desse jovem e abre-se para o diálogo. Essa visão levanta, então, uma proposta de estudo, onde ganha importância a análise da experiência do leitor/jovem.

Um segundo elemento é que a oficina nessa perspectiva pode ser uma obra ou um texto. Se entendermos a oficina de dança como uma estrutura fechada, como um conjunto de fórmulas e passos prontos a serem passados pelo professor, estaremos diante de um quadro onde a oficina não se relaciona com o jovem. Como vimos no capítulo anterior, este é um tipo de visão que o ensino da dança busca superar. Uma oficina fechada foca só as intenções do autor/professor, ela é um texto que não conjuga os campos estético e artístico não permite uma experiência do leitor/jovem. Já a oficina vista como acontecimento pelo autor/professor, como uma estrutura aberta a diferentes sentidos, ela interage com o leitor/jovem. Ao pensarmos a oficina como um acontecimento dinâmico, estamos permitindo a abertura para as possibilidades apresentadas por Jauss, Iser e Gumbrecht: a possibilidade de constituir uma obra que esteja em relação com os leitores/jovens, onde o sentido não é dado pelo autor/professor somente, mas está aberto à interação. Isso nos aponta mais uma vez que a obra não é resultado do trabalho do autor/professor, mas é uma interação. A oficina como obra conta com a participação do jovem/leitor na sua execução, este é coautor dessa oficina e nela cria e recria significados.

Uma terceira questão na noção de obra e oficina é a interação com o leitor/jovem. Uma oficina de dança pensada nestes termos só se constitui na relação com o jovem. A experiência que acontece na oficina surge da ação do leitor/jovem que acontece na interação entre um texto produzido pelo autor/professor comprometido com o saber e a ação do jovem. Para entender essa experiência, é preciso compreender esse autor/professor e esse leitor/jovem. Estamos aqui diante do estudo do polo artístico e estético. A oficina se constitui como obra, se não for reduzida nem ao autor/professor nem ao leitor/jovem, ela se constitui como obra na relação entre autor/professor e leitor/jovem.

Para avançarmos nessa discussão, abordaremos a seguir as concepções de Jauss e autores relacionados à estética da recepção sobre valor e função social da obra. Tais conceitos norteiam o nosso estudo sobre como investigar as experiências em uma oficina de dança a partir da sua reconstituição por professores e jovens.

2.1.1. Valor e função social da obra.

Para compreender o valor e a função social, é preciso definir primeiramente o conceito de horizonte de expectativas. Zilberman (2009) define o horizonte de expectativas como um “sistema intersubjetivo ou estrutura de espera, um sistema de referência ou um esquema mental que um indivíduo hipotético pode trazer a qualquer texto” (p. 113). Contribuindo com essa noção, Miranda (2007) afirma que o horizonte de expectativa pode ser compreendido de duas formas: o horizonte para o qual uma obra predispõe o leitor e o horizonte a partir do qual o leitor recebe determinada obra. Entendemos que este horizonte é uma referência, um saber que tanto pode ser o saber do leitor ao ler determinada obra, quanto pode ser aquele que o leitor alcançou após o contato com essa obra. Ele é um sistema de referências que se pode construir em função das expectativas em relação à obra no momento em que ela surgiu e em momentos posteriores e que nos diz de conhecimentos prévios e adquiridos em relação à obra.

Para estudar o horizonte de expectativa, é necessário compreender as “normas conhecidas ou da poética imanente ao gênero”; “a relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário”; e, “a oposição entre ficção e realidade, entre a função poética e a função prática da linguagem, oposição esta que, para o leitor que reflete, faz-se sempre presente durante a leitura, como possibilidade de comparação” (Jauss, 1994, p. 29). Neste horizonte, analisa-se a corrente artística na qual a obra se insere, a relação dessa obra com outras correntes e a relação entre a realidade do dia a dia e aquela criada na obra – a relação entre a realidade do leitor e da proposta pelo autor na obra. Através do horizonte de expectativas, podemos perceber as concepções de arte do momento em que a obra surge, a experiência do leitor em relação à arte assim com a relação entre o mundo da obra e o mundo cotidiano, pois é possível que o leitor perceba “uma nova obra tanto a partir do horizonte mais restrito de sua expectativa literária, quanto do horizonte mais amplo de sua experiência de vida” (idem, p. 29-30).

Compreender o horizonte de expectativas de uma obra é importante também para entender o valor e a função social de uma obra, já que para Jauss o valor da obra está no “intervalo entre a obra e o horizonte de expectativas do público” (Zilberman, 2009, p. 35), intervalo que determina o caráter artístico de uma obra literária.

Esse intervalo é uma distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida da nova obra. Uma obra lida com o horizonte de expectativas do leitor num primeiro

momento, mas posteriormente, também provoca sua mudança de horizonte. Isso ocorre, pois como Miranda (2007) afirma sobre a teoria de Jauss

(...) o ato de fruição estética acontece por meio de um confronto entre o horizonte de expectativa determinado pelo autor e o horizonte de expectativa determinado pelo leitor, isto é, entre o momento histórico estético condicionado pela produção e aquele condicionado pela recepção. (p.25)

Podemos inferir que, se são esses os horizontes que confrontados na obra permitem a fruição estética, é preciso conhecê-los para compreender a fruição estética. A fruição estética, como Jauss (1994) afirma, provoca uma nova forma estética, o que não significa somente a substituição por um outro modelo, mas a capacidade da obra de possibilitar uma nova percepção, o que pode lhe conferir um efeito social. A obra pode levar o leitor a perceber as coisas de modo diferente, assim como estranhar suas certezas morais, transformando em aberto uma opinião moral anterior. O autor ainda afirma que

A experiência da literatura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua prática de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquela da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (Jauss, 1994 p. 52)

Ele vê esta possibilidade na arte de vanguarda experimental, na medida em que desperta o sujeito de sua alienação através do contato com o diferente. Para Jauss, na arte de vanguarda contemporânea, o leitor é coautor da obra, sujeito e objeto, portanto, não são incompatíveis e contrários, mas “quanto mais o artista inova, mais ele espera contar com a participação do público” (Zilberman, 2009, p. 55).

Tal concepção de Jauss, segundo Zilberman, é baseada em Adorno apesar dele se opor radicalmente a esse autor em outras circunstâncias. Para Zilberman (2009), Adorno pensa a relação da arte com o leitor a partir da noção de estranhamento. O estranhamento é uma característica da arte de qualidade e, segundo Miranda (2007), para Adorno toda arte de qualidade, enquanto representação da verdade social contém em si um elemento crítico, um caráter de “protesto radical” contra a “falsa aparência do factual, do não verdadeiro e da sociedade não reconciliada” (p.44). Essa arte tem um efeito de choque, que provoca uma tensão entre o sujeito da percepção e o objeto estético. E é a relação de negatividade em relação aos valores estabelecidos socialmente uma das condições, para Adorno, da arte autêntica.

Embora Jauss também afirme que a obra deva ter um caráter de estranhamento e questionamento para ter valor, para ele, não é só isso que indica o valor de uma obra. Jauss

supõe que afirmar que o objeto estético “desempenha uma atividade exclusivamente negativa, porque o oposto corresponderia a produzir uma arte de consumo, a serviço da classe dominante, não é propor uma estética revolucionária” (Zilberman, 2009, p. 54).

Como afirma também Miranda (2007):

Embora o autor [Jauss] reconheça que as categorias de negatividade endossam a mudança de horizontes, a função social e os resultados da experiência estética, ele argumenta que a função social da arte e, principalmente, seu caráter comunicativo não podem ser compreendidos somente através destas categorias de negatividade. Para ele, é necessário demonstrar que o potencial emancipatório da arte manifesta-se tanto em seu aspecto afirmativo, pré-formador de normas de ação e códigos de entendimento, quanto em seu aspecto crítico, negativo, transgressor de modelos de condutas e modos de percepção de mundo. (p.42)

A norma, assim, também é importante na medida em que liga o sujeito ao objeto estético e possibilita a estabilização do sistema. Além disso, como Jauss tem uma visão histórica, percebe que a negatividade é uma condição relativa, obras podem ter um caráter negativo em um determinado momento e depois ser incorporada à norma, ou vice-versa. Como aponta Lima (2002b), a própria ideia de arte de vanguarda está ligada a uma determinada história social. Tanto a vanguarda, quanto a cultura de massa são frutos de uma sociedade. Quem define, então, o que é vanguarda ou massa?

Outra diferença em relação às posições de Adorno é a dimensão do prazer. Miranda (2007) afirma sobre a estética de recepção de Jauss:

(...) o prazer estético enfatiza o papel desempenhado pela literatura na educação sentimental, na formação da visão de mundo e na alusão a normas de ação. De acordo com a concepção do autor, o receptor é capaz de apreender, graças à experiência estética, conteúdos concretos da vida prática, assimilar novas formas de conduta, aprimorar seus sentidos e pré-formar sua visão de mundo. (p. 68- 69)

Para a autora, Jauss considera que Adorno exagera o aspecto negativo da arte, ao afirmar que o prazer indica que uma arte é sem valor.

A atitude de prazer, que a arte provoca e possibilita, é a experiência estética primordial. Ela não pode ser suprimida; pelo contrário, deve voltar a ser objeto de reflexão teórica, quando se trata hoje de defender a função social da arte e da ciência que a serve contra os que – letrados e iletrados – suspeitam dela (Zilberman, 2009, p. 49)

Por considerar como legítima somente aquela experiência que deixa de lado todo prazer e se eleva ao grau da reflexão crítica, a teoria estética de Adorno ignora toda a esfera de recepção e concretização de sentido da obra. Jauss, então, se está de acordo com Adorno sobre o estranhamento ser parte do valor de uma obra, se opõe a ele na caracterização do prazer e devolve a arte, a possibilidade do prazer. Como afirma Vilela (1998) em relação à dança: “Por que condenar o que traz prazer e divertimento como antagônicos do estudo, do trabalho? A condenação vem como se tudo que possa divertir intrinsecamente não provoque

reflexões e questionamento” (Vilela, 1998, p.209). O prazer que a arte proporciona talvez seja um dos motivos da importância desta prática cultural.

Lima (2002b) também considera o prazer importante na relação com a arte. Para o autor o prazer estético implica uma atividade do conhecimento, distinta do conhecimento conceitual. Nesta atividade “o sujeito do prazer conhece-se no outro, traz a alteridade para dentro de si, ao mesmo tempo que se projeta nesta alteridade” (p.47).

Percebemos que a concepção de Jauss tem sua importância ao afirmar a presença do prazer na arte assim como, ao propor conceitos que supera “a aceção essencialista de valor e enfatiza, na dinâmica da história da literatura, o papel do público, que procura descrever como elemento ativo e determinante” (Zilberman, 2009, p. 39-40). O leitor tem uma ação participativa no significado da obra, uma ação que por confrontar o leitor com a diferença, amplia seus horizontes e o faz vislumbrar outras possibilidades de arte e de sociedade.

Uma característica que cabe afirmar dessa participação do leitor é que durante esse processo de concretização da obra se dá a emancipação do leitor, pois o contato do leitor com a obra provoca neste um movimento em direção a leituras da realidade. Segundo Zilberman (2009), Jauss afirma

(...) que a arte, não sendo meramente reprodução ou reflexo dos eventos sociais, desempenha um papel ativo: ela faz história, porque participa do processo de pré-formação e motivação do comportamento social [...]. Porque a recepção representa um movimento intelectual, sensorial e emotivo com uma obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas, assim, em modelos de ação. (p.50)

No contato com as questões propostas pela obra, a arte exerce uma função formadora, na medida em que ela “pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social” (Zilberman, 2009, p. 54). Segundo Jauss (1994), esta função se manifesta plenamente “quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (p.50).

A arte através do processo de identificação e negação, aliada ao prazer, como afirmado anteriormente tem como consequência uma função social, que é a de emancipar o sujeito, levá-lo a encontrar novas possibilidades de agir tanto sobre a arte quanto sobre sua vida.

Para Jauss, a arte pode reproduzir normas ou criá-las. Ao repetir o horizonte já instituído, a arte está reproduzindo normas, ao criar outras normas, a arte está superando este horizonte, através da criação de um novo. A proposta da arte como criadora é fundamental, pois é através dessa função que ocorre a emancipação. A arte não confirma o conhecido, mas contraria as expectativas e nesse contrariar a arte provoca uma percepção diferente do leitor

em relação ao seu universo. Para Jauss, uma obra que cria normas e contraria o padrão vigente não está se retirando de um processo de comunicação com público ou criando barreiras para a relação entre obra e leitor, mas criando um estímulo para esse processo. Ele aposta nesse tipo de obra experimental para a emancipação do sujeito.

A formulação de Jauss, no entanto, sobre o valor de uma obra e sua função social é bastante questionada posteriormente por estabelecer um modo simplista de pensar o valor da mesma, resvalando numa abordagem que separa arte de massa da arte de vanguarda “e, mais significativamente, reitera a visão, neste caso, idealista, de arte autêntica ou superior” (p. 178).

Em relação à crítica de Jauss, por se utilizar dos conceitos de distância e valor e, com isto, estar simplificando a arte ou restringindo a sua definição entre arte “culinária” e arte “superior”, percebemos ser ela realmente uma interpretação possível. Mas pensamos ser ainda possível avançar nesse problema de duas formas.

Uma primeira questão que podemos colocar é a seguinte: o valor existe somente nas artes maiores ou existe também na arte popular?

Shusterman (1998) aponta que “as artes populares podem ser exploradas precisamente com objetivos de manipulação e de dominação social” (p. 11), no entanto, é possível adotar outro tipo de análise deste tipo de arte. Este autor defende que a ampliação e a emancipação do estético envolvem “uma reconsideração da arte, liberando-a do claustro que separa da vida e das formas mais populares de expressão cultural” (p. 15). A arte popular envolve não só a manipulação, mas também tem um potencial estético:

(...) reconheço suas falhas estéticas e seus abusos políticos, assim como seu potencial estético e sua grande capacidade de comunicação para uma práxis progressista. Insisto na necessidade de uma crítica constante das artes populares, mas rejeito a resposta tipicamente adorniana de condenação total de suas produções. (ibidem)

O que o autor aponta é que ao considerar o potencial estético da arte popular poderemos enriquecer o conceito tradicional de arte e estética.

Uma segunda questão é pensar que; se o leitor é tão importante para Jauss (1994) e se o valor da obra é um potencial que se atualiza na relação obra/leitor a partir da fusão de horizontes, então, não é só a obra que determina a distância (o valor), pois esta depende da relação de um sujeito com a obra. Essa perspectiva quebra a noção de que só a “arte de vanguarda” tem valor estético, conforme sugerido pelo próprio Jauss, e nos permite pensar que a arte tem seu valor na relação como um determinado horizonte de leitor. O valor depende, portanto, da obra e do leitor.

Além disso, o texto não dialoga somente com o que é estranho, mas também com o que é familiar na obra. Como aponta Jauss (apud Zilberman, 2009), “o texto não se depara apenas com um código artístico consolidado, que contraria enquanto afirma sua identidade e originalidade. Ele responde a necessidades do público com o qual dialoga, sem o que sua presença não se justifica” (p.36). Portanto, a obra não só contraria o horizonte de expectativas do leitor, mas também se relaciona com este e, o potencial não se encontra, a priori, num determinado tipo de obra, mas na relação entre uma obra e o leitor.

Pensamos, então, que se a definição de Jauss sobre o valor da obra gera críticas, é possível avançar e pensar outros parâmetros para a questão, superando a crítica. Se o conceito de qualidade inicialmente é apontado como duvidoso, ao colocar a noção de valor relacionado à distância, talvez ele também aponte outros caminhos de diálogo entre o que vem sendo produzido e o público. Podemos também pensar que a qualidade não está só em contrariar o horizonte de expectativas, mas também no fato de partir desse horizonte e surpreender o leitor propondo, posteriormente, uma nova visão.

Lima (2002b), preocupado com a questão de a única função social reconhecida para a literatura seja a de questionar o saber prévio do leitor e também ponderando que as colocações de Jauss dão margem para tal entendimento, nos aponta um caminho diverso. Lima (2002) propõe, então, que se a experiência estética é uma forma de prazer e conhecimento que “tanto projeta suas prenoções e expectativas, quanto é passível de tê-las questionadas”, este questionamento tende a se congelar em novas “prenoções”. Onde, Lima (2002b) conclui que

(...) o conhecimento engendrado durante a experiência estética sempre terá um caráter misto. Ou seja, ainda que por ela o leitor se abra a um horizonte de expectativas imprevisível, este não se alça à condição de uma articulação conceitual, mas tenderá sim a retornar à condição de hábito mental. Como, ademais não podemos esperar leitores tão sensíveis e tão atentos que este treinamento, via experiência estética, os leve a uma constante renovação, ainda que a experiência estética os capacite a se tornarem permeáveis à alteridade, a transformar mesmo sua visão de mundo, tal experiência não poderia ser considerada com uma espécie de revolução permanente. (p.49)

Apesar de ser contundente, entendemos que Lima não está negando a possibilidade da experiência estética abrigar experiências novas, pois como afirma posteriormente: por não ser “regulada por conceitos, ela se torna mais apta a abrigar prenoções, quanto a permitir a visualização ou realização de experiências novas.” (Lima, 2002b, p. 50). O que Lima evoca é que nem toda experiência estética é inovadora, podendo se cristalizar em novas normas. É importante, considerar também como se transforma a experiência estética para o sujeito. Lima (2002b), ao criticar Jauss, apresenta-nos o modo como para ele isso ocorre. Concordamos, portanto com Lima, que o efeito pode ocorrer somente a partir dessa relação com o

conhecimento prévio do sujeito, portanto, um estudo nessa linha é anterior ao entendimento dos efeitos da arte.

Problematizando ainda essa ideia de valor, Gumbrecht (1998) questiona que; se o valor é dado pela distância que provoca uma superação da visão do leitor, e, se essa superação é a função social e emancipadora da arte; é necessário se perguntar ainda como as experiências derivadas de leituras podem tornar-se motivações para a ação do leitor na vida diária.

O questionamento sobre a possibilidade de experiências significativas no dia a dia serem uma vivência estética na arte é colocada por Gumbrecht, pois para ele a literatura vive um momento de crise, não sendo a arte uma experiência privilegiada de provocação para transformação do leitor de uma dada realidade. Para o autor, a literatura “perdeu a exclusividade no tocante à função de fornecer ‘outras versões da realidade’” (Gumbrecht, 1998, p. 112). Hoje o mundo tem realidades múltiplas. Se o mundo já oferece esta possibilidade, qual seria a função da arte na vida diária? Que realidade é essa criada pela arte, diferente da criada pela televisão, por exemplo? Quem irá se debruçar em pensar sobre algo que situe as pessoas para além das realidades múltiplas vivenciadas no dia a dia? Se a arte só puder contribuir para pensar outras realidades, (...) “numa sociedade composta por realidade múltiplas, a existência de um sistema cuja função exclusiva seria a produção de ‘outras versões da realidade’ talvez não seja mais necessária” (Gumbrecht, 1998, p.114).

Com isso, Gumbrecht (1998) não está descartando a função da arte, mas propondo “uma honesta reavaliação das relações entre estudos literários e a realidade política concreta na qual se inserem” (p. 166). Para ele, a arte que está colocada até então é acessada por poucos, o público não se interessa pelo que está sendo produzido. Se ele não se interessa, não entra em contato com ela, e assim o seu potencial revolucionário acaba se perdendo. O autor propõe, então, repensar os estudos literários através do desenvolvimento de novos projetos, de novas tarefas. Isso repercute no nosso estudo na medida em que devemos estar atentos não só as expectativas e efeitos da arte no sentido de propor uma nova visão da realidade, mas também aos outros efeitos que a arte pode proporcionar no campo social.

Apesar dessas críticas em relação à proposta de Jauss sobre o efeito da arte, não entendemos que estes autores estejam excluindo a possibilidade desse efeito. Para Jauss, assim como para muitos autores, a emancipação do sujeito em relação com a arte seria um exemplo desse efeito.

Iser (1999) também nos auxilia a pensar a afirmação da arte como emancipadora. Para entender esta questão, retomamos a noção de qualidade estética a partir da visão de Iser

(1999). Esse autor entende que a qualidade estética também está no desvio das normas, das expectativas do leitor – que podem ser tanto as normas sociais como referências literárias. Para Iser (1999),

A negação de determinados elementos do repertório mostrara-lhe que se trata de formular algo que o texto delinea, mas encobre. O processo gradual de tal formulação incorpora o leitor ao texto, mas também o afasta de suas disposições habituais, de modo que ele é cada vez mais forçado a escolher entre pontos de vista. (...). Constituindo o sentido, o leitor começa a negar seus hábitos, mas não com o fito de eliminá-los, senão para suspendê-los temporariamente e assim mantê-los presentes à vista de uma experiência, da qual ele só poderá dizer que ela é evidente, pois ele mesmo a produzira com suas próprias descobertas. (p.180)

Para Iser (1999), quando experimentamos um texto, nossas experiências são reorganizadas em uma nova experiência, mas para isso esta experiência deve estar relacionada com nossas experiências anteriores, pois “Ao receber um texto, uma nova experiência surge na interação entre duas experiências diferentes, uma nova, outra sedimentada” (p.52). Neste sentido, um momento importante é a seleção dos conteúdos do texto, que irão permitir ou não a entrada do leitor no texto. É preciso considerar quais conteúdos serão pertinentes ao desenvolvimento de determinado texto/obra/oficina de dança.

Num romance como o romance de tese, folhetim ou propaganda, por exemplo, o desvio e a participação não ocorrem. “O romance de tese antecipa boa parte do repertório de normas e valores peculiares ao público visado, adaptando-se a seus leitores para adaptá-los a suas intenções” (Iser, 1999, p. 138), reduzindo dessa forma a participação do leitor porque o que pretende é doutrinar. Esse tipo de texto libera pouco espaço de jogo para a participação do leitor, na medida em que as técnicas de construção do texto são pensadas para dirigir o leitor a uma certa posição, sugerindo que ele adote determinada atitude. Já o folhetim cria tensões por meio de cortes e interrupções na trama, mas mantém um sistema, que, se permite certa participação dos leitores, é mediante o uso da sugestividade.

Já os romances ficcionais, permitem a entrada e a participação do leitor, através da tematização dos lugares vazios, lugares que permitem, ao leitor, o confronto. Esses lugares vazios são resultados da indeterminação do texto, tendo a função de designar a “possibilidade de a representação do leitor ocupar um determinado vazio no sistema do texto” (Iser, 1999, p. 126). Assim, o leitor é levado a intensificar uma atividade combinatória entre os elementos do texto e promove a construção do objeto estético. O lugar vazio funciona como estrutura comunicativa que “permite que o leitor participe da realidade dos acontecimentos do texto”. Ainda, segundo Iser, “Participar não significa, em vista dessa estrutura, que o leitor incorpore as posições manifestas do texto, mas sim que aja sobre elas” (ibidem).

Até aqui, Iser está caminhando com Jauss, o que o primeiro autor traz e que nos interessa também, é a diferença que ele estabelece entre as experiências em geral e aquela vivenciada pela arte, o que implica no efeito da arte de emancipação. Para Iser (1999), o que diferencia essa experiência das experiências em geral é que “a experiência estética nos torna conscientes da aquisição de experiências; ter uma experiência estética significa estar consciente das condições sob as quais ela se constitui” (p.53).

A participação do leitor é uma peça fundamental para que ele próprio entre no texto, e, nele se envolva com outras experiências, numa relação de negação, onde novas realidades e experiências são possibilitadas. Mas, para que haja emancipação, é preciso que o leitor entenda quais processos permitiram tal efeito. Como Iser aponta, o leitor está consciente do processo que experimenta. É essa consciência é necessária para que aconteça um efeito da arte sobre a vida do leitor. Efeito que, para Jauss, também é da emancipação.

Uma noção que dialoga com a ideia de valor da obra e emancipação do sujeito a partir da relação entre obra e leitor nos faz pensar a respeito da experiência do leitor/jovem na oficina. Uma oficina que tem como pressupostos a emancipação do leitor/jovem, propicia, a ele, diferentes relações com a dança. Na oficina, o jovem passa por uma experiência de prazer que começa pelo estranhamento e acolhida de sua própria visão quanto aos valores estéticos e sociais. Posteriormente, isso implicará em diferentes experiências de emancipação ou repetição desses valores de acordo com o modo como o leitor/jovem concretiza essa obra.

Investigar as experiências em uma oficina de dança, significa que temos que investigar como os jovens interagem e como participam de forma ativa e consciente da prática dessa oficina. Para isso, temos que considerar – como apontado por Iser, Jauss e Lima – o saber prévio do jovem, ou seja, seu horizonte de expectativas e a relação que ele estabelece com o horizonte da oficina proposta pelo autor/professor e como ambos se relacionam no processo de construção da oficina.

Baseado nesta concepção – ao concebermos a oficina como obra de arte que tem uma função social –, poderíamos, a partir do horizonte de expectativas, investigar as concepções dos leitores/jovens e autores/professores presentes na oficina de dança com as concepções de dança nos estudos atuais e na visão do autor/professor, entendendo como tais relações foram elaboradas na oficina e de que modo que a prática da oficina atendeu às expectativas dos jovens, mas também como propôs uma superação da visão do jovem sobre dança e sobre sua realidade.

Ao estudar o horizonte de expectativas, podemos investigar a experiência do jovem em relação à dança e à sua função social (duas questões pertinentes ao estudo de projetos

socioculturais, que conjugam objetivos estéticos e sociais). Podemos, ainda, compreender o potencial educativo e emancipatório da oficina. Entendemos que não só a expectativa do leitor/aluno deve ser reconhecida, mas também a do professor/autor, já que o provável efeito virá do diálogo entre ambos, intermediado pela obra/oficina.

2.2. O leitor / o jovem.

Caminhando em nossa proposta, ao propomos a compreensão sobre a oficina em analogia ao texto/obra, é importante esclarecer também o entendimento do leitor como jovem e do autor como professor.

Para Jauss (1994), até então a história da arte não se dedicava a questão do leitor ou este, quando considerado, tinha um papel passivo. Ignorava-se o leitor, vendo-o apenas como destinatário, como aquele a quem a obra visa. Para esse autor, o leitor é considerado como uma terceira instância, antes ignorada no estudo da literatura e nos estudos dos “sistemas de explicação do mundo”. Buscando retratar tal posição, Jauss (1994) dá ao leitor outro lugar. O leitor é

(...) excluído da condição de destinatário primordial e colocado na posição de um terceiro, de um não-iniciado que, diante de uma realidade de significado estranho, tem ele próprio de encontrar as questões que lhe revelam para qual percepção do mundo e para qual problema humano a resposta da literatura encontra-se voltada. (p. 57)

Assim, o leitor não tem um papel só de receber a obra, ele não é só o destinatário, mas adquire um papel ativo na sua relação com a obra literária. Ao leitor cabe a função de dar significação e compreensão a uma obra.

Esse leitor pode ser encontrado de duas formas, implícito ou explícito ao texto. O leitor implícito é um componente do texto, “discernido a partir das estruturas objetivas do texto” (Zilberman, 2009, p. 114). Ele pertence ao texto, é aquele para o qual o autor se dirige. Para encontrar esse leitor, é necessário se dirigir às obras, pois é nesta que será possível encontrar as orientações dirigidas ao leitor. Entendemos que o leitor implícito nos traz a relação do leitor com o autor. É a pessoa imaginada pelo autor que irá ler o texto.

Um segundo leitor é o explícito, um indivíduo histórico, que existe num dado momento, uma pessoa que acolhe a obra. Esse leitor “contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela” (Jauss, 2004, p.3). O leitor explícito é a pessoa que lê a obra.

Retomando nossa discussão sobre o leitor. Iser também colabora com esta definição de leitor, ora semelhante, ora avançando em relação à Jauss. Para Iser (1999), o leitor é uma

estrutura implícita ao texto; ele não existe no mundo real, mas é “um conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (p.60). O leitor implícito não é o receptor, mas sua antecipação. Ou seja, o leitor implícito, faz parte do texto, é aquele para o qual o autor se dirige construindo no seu texto orientações para a recepção do leitor explícito. Instaura-se, a partir do autor, uma relação entre leitor implícito e explícito.

Outra noção de Iser (1999) é a de leitor contemporâneo, um leitor que existe empiricamente (semelhante ao leitor explícito de Jauss). Para o autor, um leitor ideal que esgota todo o sentido de uma obra só existe na teoria, já que cada leitor atualiza o texto de modos diferenciados, não sendo possível pensar num único sentido para o texto. Apesar de não existir um leitor ideal, Iser usa essa classificação, pois afirma que ela permite construir conceitos diferenciados dependendo do tipo de problema no qual está envolvido. Ou seja, o leitor ideal possibilita ao autor construir um texto de acordo com a sua questão. Ele permite ao autor, construir um texto direcionado para o leitor contemporâneo, o leitor, aqui, “se converte na ‘referência de sistema’ dos textos, cujo pleno sentido só se alcança pelos processos de atualização sobre eles realizados” (p.73).

Com Iser, conseguimos estabelecer as relações entre leitor implícito, ideal e contemporâneo. Entendendo que o leitor implícito no texto, parte de um modelo do leitor ideal do autor, que encontra no mundo empírico o leitor contemporâneo, que irá atualizar o sentido do texto proposto pelo autor.

Ao relacionarmos as concepções entre jovem e leitor, percebemos que se o leitor implícito está no texto (sendo aquela pessoa para o qual o autor se dirige), em uma oficina de dança direcionada ao jovem, levantamos a possibilidade do jovem poder ser caracterizado como um leitor implícito. Não um jovem real, mas aquele que existe no pensamento do autor/ professor e que está incluído na sua proposta de oficina.

Já a categoria leitor explícito também pode se aproximar do nosso entendimento da figura do jovem, destinatário de uma oficina de dança. Um destinatário, que a princípio, não é passivo, mas um jovem que existe no momento histórico atual, que tem vivências e experiências próprias, e que a partir dela dialoga com o mundo e, portanto, com a oficina de dança. O jovem tem um papel ativo em relação à oficina de dança. A visão do jovem nessa ótica, não é de passividade, mas de um sujeito que dialoga e intervém na oficina, interferindo também no professor e na sua visão do que é “jovem” e “dança”.

Esta visão do leitor é importante se pensarmos no campo educativo, porque ela propõe uma participação ativa do jovem. No campo da educação o sujeito a quem se destina a ação

deve também ser pensado a priori, sendo necessário entender do jovem, ou a congruência entre o jovem imaginado pelo autor/professor e do jovem em si na oficina de dança.

Com relação a essa posição ativa do jovem/leitor, consideramos algumas questões. Embora Jauss perceba o leitor como figura ativa, uma das críticas feitas a ele refere-se ao seu foco de estudo no conceito de leitor implícito.

Segundo Zilberman (2009) – ver também Lima (2002) –, Jauss propunha com sua teoria analisar a obra como sujeita a diversas interpretações e não como um sistema fechado e imutável. No entanto, ao privilegiar o conceito de leitor implícito para estudar a obra, Jauss torna de alguma forma a compreensão do texto imutável e não suscetível a alterações de acordo como o leitor. Se as interpretações em relação ao texto mudam, em Jauss o texto mantém-se o mesmo e, ao se manter há uma perda da noção de historicidade e questões sociais. Apesar da pertinência dessa crítica, ela, no entanto, não impede nossa perspectiva de estudo. Primeiro, porque na oficina este problema não se coloca, a oficina é mutável, é dinâmica. Segundo, porque sendo nosso texto dinâmico, privilegiamos o estudo a partir da relação entre o leitor/jovem, autor/professor e obra/oficina de dança. Teremos, então, uma noção que nos aproxima da estética da recepção, mas que propõe uma compreensão de conceitos, onde o leitor/jovem não é só aquele que interpreta a oficina, mas um leitor/jovem que modifica a obra/oficina ao se colocar em diálogo com esta.

Antes de continuarmos, faz-se necessário desenvolvermos a relação que propomos entre os conceitos autor/professor de dança. Na proposta de Jauss (1994), a reconstrução da inserção do autor não é mais a única forma de compreensão do texto, apesar de ainda conservar uma função de controle. Embora ciente dessa questão, Jauss não desenvolve a noção de autor nos textos que estudamos, ele aparece apenas como o produtor do texto.

Iser (1999) também se refere ao autor como produtor e acrescenta que todo autor tem em si uma ideia de leitor para o qual se dirige. Esta imagem do leitor influencia o autor no momento da produção do seu texto, o que não significa que só o leitor imaginado poderá ler o texto ou apreender melhor o texto.

O texto representaria a realização do projeto prévio do autor, cuja ação seria o início da descrição de um processo de recepção, que seria seguido pela ação do leitor. Para compreender um texto é necessário, então, pesquisar as interações entre um autor e seus leitores, de modo a apreender as condições de diferentes constituições de sentido de um texto. Entendemos aqui que o autor é aquele que faz um projeto do texto e que detém um dos seus sentidos possíveis.

Temos duas noções que compartilhamos entre autor e professor. Ambos são responsáveis pela produção de algo, e ao realizar esta produção tem em mente alguém para o qual dirigem o que produzem. Para caminhar nesta discussão faz-se necessário ainda entender as ideias de Gumbrecht (2002).

Gumbrecht (2002) ¹⁴ afirma que se a estética da recepção, por um lado, perde de vista o autor e a produção do texto como objetos da ciência da literatura; por outro abre espaço para que as teorias levassem em conta o leitor, assim como a instância do autor. Gumbrecht, embora não nos conceitue o que é autor, nos fornece condições de novamente inseri-lo nestes estudos, ao desenvolver, a partir da estética da recepção, uma teoria da comunicação onde autor e leitor são os sujeitos pelos quais se discute o significado de um texto.

Para Gumbrecht (2002b¹⁵), a crítica à estética da recepção de que esta perdeu de vista o autor não é válida na medida em que a estética da recepção expande seus objetivos e dirige também “seu interesse para as condições diferentes de diferentes construções de sentido do texto” (Gumbrecht, 2002b, p. 175). Nesse momento, passa também “a pertencer ao campo de seu objeto o sentido textual intencionado pelo autor, considerada como o primeiro de uma série de constituições do sentido e de suas condições históricas” (idem, p. 175).

Se Jauss estabelece como seu foco o leitor, Gumbrecht resgata então a figura do autor no entendimento histórico da obra literária. Gumbrecht (1998, 2002) assim como Jauss tem seu foco na história da literatura, mas na sua teoria resgata a importância do autor na compreensão da obra, presença não focada por Jauss. Gumbrecht (1998) recomenda “a utilização do significado pretendido pelo autor como o fundo contra o qual outros significados podem ser compreendidos e comparados” (p. 27).

Entendemos, assim, que o autor e professor se aproximam por ambos terem uma função de criação de algo, neste caso uma oficina, que se destina a alguém, o jovem. Um professor que reconhece que a oficina não é uma ação fechada, mas está aberta a construções com o jovem, mas que não deixa de ter a função de controle ou orientação sobre a criação desta oficina. O professor é como a pessoa que propõe inicialmente um trabalho e que sobre ele estabelece um sentido que será atualizado pelo jovem na realização de sua proposta. Nesse

¹⁴ GUMBRECHT, Hans U. Sobre os interesses cognitivos, terminologia básica e métodos de uma ciência da literatura fundada na teoria da ação. In: LIMA, Luiz Costa (org.). Teoria da literatura em suas fontes. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª. edição, 2002

¹⁵ GUMBRECHT, Hans U. A teoria do efeito estético de Wolfgang Iser. In: _____ (org.). A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição, 2002b

sentido, como aponta Gumbrecht é importante considerar a proposta do professor, como um texto sobre o qual os jovens irão agir e trazer a ele seus próprios significados.

2.3. A relação autor e leitor.

Para avançar na compreensão dessa teoria sobre o nosso tema de estudo, buscamos aprofundar a compreensão sobre a relação entre autor e leitor na dinâmica da obra de arte.

Em uma das definições de Jauss, apontadas por Zilberman (2009), sobre o horizonte, a autora afirma que o horizonte é

(...) delimitado pelas possibilidades de aceitação de uma obra, impõe restrições a liberdade do autor. Este, para assegurar o trânsito social de sua arte, respeita-o e, até certo ponto, repete-o, mas também promove rupturas e introduz, no interior desse diálogo, uma tensão dialética. Por decorrência entre artista e audiência há uma relação *sui generis*, já que, a todo momento, a troca estimulada pela leitura, que parece colocar dois indivíduos em pé de igualdade, está em vias de chegar ao atrito e ao rompimento. (p. 99)

O horizonte de uma obra é delimitado pela interação entre os horizontes do autor e leitor. O leitor, indivíduo com experiências específicas, que inserido num mundo compreende-o a partir das experiências vividas. O autor ao construir um texto direciona-o a determinado leitor, que delimita o texto do autor, mas até certo ponto, na medida em que o autor também insere novos elementos no horizonte do leitor. Através do texto produzido, leitor e autor interagem numa tensa relação. O horizonte nos fornece, assim, as primeiras indicações da troca entre o texto e do público, entre leitor e obra. É somente se o autor não subordinar “a recepção ao propósito com que compusera a obra” (Jauss, 2002b¹⁶, p. 102); que a obra se desdobrará em “interpretações sucessivas, uma multiplicidade de significados que, de muito, ultrapassa o horizonte de sua origem” (idem).

Segundo Zilberman (2009), para a estética da recepção há entre escritor e audiência, uma assimetria, “provocadora simultaneamente do diálogo e da controvérsia” (p.100). Essa assimetria mantém um intervalo entre obra e público a ser preenchido por outros leitores. Esse intervalo necessário depende “tanto do processo de leitura, quanto da obra, pois, se um dos dois não se dispuser ao diálogo, acontece o desinteresse e a monotonia” (ibidem). Uma obra sobrevive, assim, “em razão de uma tensão mais ou menos aberta entre perguntas e respostas, problema e solução, que pode suscitar uma compreensão nova e determinar a retomada do diálogo do presente com o passado” (ibidem, p. 74). Leitor/obra/autor vivem de uma tensão,

¹⁶ JAUSS, H.R. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002b

necessária para que a relação com a obra se mantenha. Essa tensão coexiste com a diversidade de significados dirigidos ao texto. Parece ser um jogo entre tensão e abertura que mantém o diálogo em aberto.

Mas como a obra se dispõe ao diálogo? A obra pode se dispor ao diálogo através do modo da relação entre leitor-obra-autor.

Para Iser (2002b), “é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia” (p. 105). Essa relação autor-texto-leitor é dinâmica e pode ser entendida a partir do conceito de jogo.

O texto é o campo do jogo entre leitores e autores. Como ocorre esse jogo? O autor intencionalmente produz um texto que “se refere e intervém num mundo existente” (Iser, 1999, p. 107). O texto “é uma matriz geradora para a produção de algo novo” (idem, p. 112). O leitor imagina e interpreta o texto com “muitas formas possíveis”. Formas que transgridem e modificam o “mundo referencial contido no texto”, proposto pelo autor.

Entendemos que a relação leitor/obra/autor não é uma relação rígida e fechada, mas uma relação dinâmica, onde autor e texto, mediados pela obra se relacionam. O processo de leitura é interação dinâmica entre texto e leitor, onde atos são estimulados pelo texto, mas não determinados o que “origina a criatividade da recepção” (Iser, 1999, p. 10). Se o autor propõe o texto, este não é por ele determinado, mas por uma relação entre o autor e leitor, onde o leitor pode modificar este texto.

Segundo Zilberman (2009), Iser propõe ainda que “todo texto possui uma estrutura, que é responsável por colocar o leitor como peça essencial da obra” (p. 15). No entanto, no texto há um hiato, uma distância necessária entre autor e leitor, e “se as diferenças não são transpostas ou mesmo removidas, o jogo chega ao fim” (Iser, 2002b, p. 108). Podemos entender que o leitor tem direcionado a ele a intenção do autor. Esta relação entre eles, como já apontada é envolvida pela contradição e tensão, mas esta deve se manter sob determinados limites ou o diálogo leitor/obra/autor não irá existir.

Entendemos também que o leitor pode entrar no texto. Isto se passa como discutido, através dos lugares vazios, lugares de indefinição do texto, quando este é um texto aberto. Esta indefinição gera uma indeterminação no texto, mas essa “indeterminação não é um defeito, mas constitui as condições elementares de comunicação do texto que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual” (Iser, 1999, p. 57). É ela que permite

pensar uma comunicação texto e leitor. É a indeterminação condição para a comunicação e condição para produção de sentido e uma grande variedade de vivências. Se “o texto literário estrutura de antemão esses ‘resultados’, (...), o receptor os atualiza de acordo com seus próprios princípios de seleção” (ibidem, p.62).

Para Iser (1999), todo texto oferece uma estrutura ao leitor, onde diversas perspectivas se relacionam. Essas perspectivas “marcam em princípio diferentes centros de orientação no texto, que devem ser relacionados, para que se concretize o quadro comum de referências” (p.74). Como essas perspectivas são orientações, o leitor ao se colocar em contato com elas, deve imaginar, criar uma relação entre elas, assumindo um ponto de vista que as integre. O leitor deve em algum momento assumir o ponto de vista do texto, mas também criar seu próprio ponto de vista.

Para que o ponto de vista do leitor entre em cena, o texto precisa exercer sua influência sobre a posição que aquele ocupa. Pois a constituição de um sentido não representa uma exigência unilateral por parte do texto ao leitor; ao contrário, o sentido só vem à tona se algo sucede ao leitor (...) o texto deve de certa forma instituir o ponto de vista do leitor e isso significa que o sentido não é só constitutivo para o texto, mas também, por meio deste, para a perspectiva de sua compreensão, perspectiva essa que se manifesta no momento em que o ponto de vista do leitor é instalado. (Iser, 1999, p. 83)

Continuando, Iser (1999) afirma que se o ponto de vista do texto fosse completamente assumido pelo leitor, seu próprio ponto de vista desapareceria; “desse modo, seria eliminada também a tensão que representa a condição para que o leitor realize os atos de apreensão ou até compreenda aquilo que capta” (p.77). Texto e leitor, portanto, não se sobrepõe, o texto oferecem um leque de possibilidades, para que o leitor concretize uma obra a partir da sua atualização. O texto deve criar um repertório com condições comunicativas, ela, portanto, não fecha as possibilidades do leitor, mas são condições de combinação que projeta possibilidades.

Na comunicação com o leitor, o texto contém estratégias, que concretizam “procedimentos ou regras que o falante e o receptor precisam conhecer de antemão para que a ação verbal tenha êxito” (p. 161). Essas estratégias textuais pré-estruturam o texto para que o leitor possa atualizá-lo, e assim, construir o objeto estético. Para que as possibilidades de comunicação se realizem é preciso “pôr em movimento a interação entre texto e leitor e iniciar um processo comunicativo, cujo sucesso é indicado pela constituição de um sentido”. Este sentido é “capaz de questionar o significado de estruturas existentes de sentido e modificar experiências anteriores feitas” (ibidem, p.104).

Para Iser (1999), são os fatores subjetivos do leitor que decide como serão relacionadas as perspectivas oferecidas pelo texto, para isso a conexão do contexto com o

estímulo despertado pelo texto é fundamental para que ocorra uma configuração de sentido. As apreensões, portanto, variam de leitor para leitor.

Ao pensar este processo de relação entre leitor/obra/autor estamos diante do jogo do texto que, dadas as suas características,

(...) é uma performance para um suposto auditório e, como tal, não é idêntico a um jogo cumprido na vida comum, mas, na verdade, um jogo que se encena para o leitor, a quem é dado um papel que o habilita a realizar o cenário apresentado (...). O jogo encenado do texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação. (Iser, 2002b, p. 116)

Este processo, como vimos, é dinâmico, texto e leitor interagem, a partir de possibilidades propostas no texto ao leitor, que terá a função de organizar e dar sentido a este de acordo com suas experiências prévias. Leitor e texto precisam estar em interação para que este sentido se concretize.

Ao estudarmos o horizonte de expectativas do leitor, do autor e da obra estamos diante das condições em que determinado jogo será encenado. O modo como este jogo irá desenvolver-se e como o leitor irá atualizar a obra dependerá das possibilidades oferecidas no texto pelo autor em relação a este horizonte de expectativas existentes.

Isto implica que estudar a relação dos horizontes de expectativas numa oficina de dança entre professores e jovens anuncia os elementos que estarão em jogo durante o desenvolvimento desta oficina e as possibilidades de significação da oficina para o jovem. A experiência do jovem envolve, assim, a relação entre os horizontes de professores e jovens.

2.4. Uma proposta de estudo.

Jauss, preocupado com a área da história da literatura, irá propor o estudo da obra a partir da reconstrução e relação entre o horizonte de pergunta e resposta, ou seja, entre o contexto da época de surgimento da obra e o contexto atual, ao entender que só é possível entender um texto, compreendendo sua lógica de pergunta e resposta.

Mas estudar uma obra não inclui somente entender a arte da época em que a obra surgiu e entender o mundo dos leitores dessa época. Como afirmado anteriormente, ele também faz o estudo do gênero no qual a obra se insere; da relação dessa obra com outra, e da oposição entre ficção e realidade realizada pelo leitor durante o processo de leitura. O estudo, então, não termina nesta reconstrução do passado, a experiência de leitura do leitor do passado é superposta à dos leitores posteriores, visualizando diferenças entre o passado e o presente da obra.

Este processo de estudo do horizonte da pergunta e da resposta corresponde, então, há três etapas: reconstituição do horizonte progressivo (apreensão do texto através da leitura); do horizonte retrospectivo (horizonte da primeira leitura, quando o leitor tem uma compreensão parcial do texto); leitura reconstrutiva (ênfase no conhecimento histórico, ou seja, no “confronto entre o horizonte de compreensão passado e atual (...) que se inicia na reconstrução do horizonte de expectativa (...) e, que depois acompanhará a história de sua recepção ou ‘leituras’ até a mais recente, a do autor” (Jauss, 2002, p. 875).

Esta relação entre presente e passado, entre “o horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado” (Jauss, 1994, p. 35) e o atual permite que se apresentem as questões para os quais o texto constituiu uma resposta e a “maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra” (idem). Assim como permite entender como a pergunta de ontem é reelaborada na confrontação com o hoje.

Ao realizar este estudo, Jauss (2002) se coloca algumas perguntas para uma interpretação histórica de um texto poético: quais expectativas dos leitores, determinado texto pode ter satisfeito ou negado? Como o autor entendeu o texto que produziu? Que sentido foi atribuído ao texto na sua primeira recepção, quais significados só foram vistos no decorrer das recepções posteriores? Para Jauss, perguntas como essas visam à reconstrução do passado, assim como a consciência da distância do tempo e a clareza do desdobramento histórico do significado do texto.

No caso da oficina, poderíamos pensar que estamos lidando com o horizonte inicial, quando o jovem se refere a experiências anteriores à oficina, já que o desenvolvimento da oficina nos permite pensar que esta tem uma origem e uma continuidade, ainda que restrita a um curto espaço de tempo. Podemos estudar o horizonte original, assim como todas as interpretações dadas à oficina por diferentes jovens até o momento, compreendendo as experiências dos jovens nestas oficinas.

Uma vez que a oficina é uma obra em criação, não temos acesso a um texto, mas podemos reconstituir a oficina através do horizonte do professor com sua proposta e o do jovem, com a da obra concretizada. É na sua visão de mundo que o professor propõe uma obra, mas direcionada a uma suposta visão de mundo de um jovem. Ao investigar o horizonte inicial da oficina estamos entendendo a visão de mundo do professor sobre a dança e sobre o jovem, assim como a visão de mundo do jovem sobre si mesmo e sobre a dança. E ao investigar o momento atual estamos diante das diferenças entre os horizontes e diante das experiências que as oficinas provocaram ou não nos jovens.

É importante também dizer que ao pensarmos em estudar a experiência na oficina não estamos afirmando que há uma forma correta a seguir, onde pressupostos de professores e alunos se encontrem. Como afirma Gumbrecht (2002), a arte se distingue das situações do dia a dia exatamente pela

(...) impossibilidade de esclarecimentos de confirmação recíproca entre os parceiros da comunicação; a ausência de uma orientação institucionalizada com relação à finalidade e, como impulso para a comunicação, a substituição da contingência de expectativas recíprocas dos parceiros da comunicação pela assimetria entre texto e leitor. (p. 1003)

Concordamos com Gumbrecht e aceitamos que esta indefinição é o que possibilita a abertura e o diálogo da oficina com o jovem, mas o que percebemos é que as diferenças e semelhanças entre professor e jovens podem ser conscientes. O jovem pode entender a oficina num caminho diferente do professor, mas para que esta exerça sua função social é necessário que o jovem passe por uma experiência estética na relação com a oficina, o que implica um diálogo com esta oficina.

Essa investigação passa pela compreensão do horizonte de expectativas do professor e do jovem para através desse ter acesso à oficina e aos sentidos e significados das experiências vividas na oficina, apoiando também nas orientações de Gumbrecht (2002b) para o qual

(...) as interações entre um autor e seus leitores, pois a ação social do autor é tanto uma condição para a compreensão do texto pelo leitor, tanto como a ação social, provável dos leitores, age como premissa para a produção textual do autor. (p. 175)

Essas interações têm um papel fundamental neste estudo porque autor e leitor estão tão reciprocamente relacionados, “que ambos, para que possam agir, devem conhecer o conhecimento do outro” (Gumbrecht, 2002b, p. 178). E é este conhecimento que possibilita a interpretação de vivências, assim como pode dirigir a escolha do motivo da ação. Este conhecimento afirma Gumbrecht, (2002b) “ajuda a converter em experiências os objetos de percepção tematizados no texto” (p. 179). Essas interações convertem, assim, o texto em experiência.

Nas considerações de Gumbrecht, encontramos elementos que reforçam nossa visão e nossa proposta de estudo da oficina a partir da relação entre professores e jovens. Percebemos que é importante estudar o texto, partindo da visão do autor e relacionando-a com a de leitores posteriores. Neste estudo cabe entender o contexto que envolve professores e jovens em relação a pelo menos duas temáticas que estarão em jogo na oficina, juventude e dança.

Gumbrecht (2002b) também contribui para entendermos os significados das experiências em uma oficina de dança ao afirmar seu interesse pelas condições de constituição

de diferentes sentidos, ou seja, pelas correlações construídas socialmente entre as percepções do mundo exterior e procedimentos, ações, que se realiza nas interações.

Para Rocha (1998),

A teoria sistêmica [proposta por Gumbrecht] estimula a investigação das condições de possibilidade de constituição de sentido ao invés de privilegiar a decodificação de um sentido já dado – seja este texto tradicionalmente concebido como possuindo uma interpretação “correta” ou mesmo concebido numa sofisticada teoria da recepção, segundo a qual o significado é resultado temporário de atos particulares de leitura. (p. 18)

O foco de Gumbrecht não é tanto entender o sentido, de um texto, mas sim como estes sentidos puderam ser concretizados. O que ele propõe é que o eixo dos estudos deixe “de ser a busca de correspondências entre estruturas de sentido já constituídas para centrar-se na análise e descrição das formas através das quais o sentido pode emergir e tornar-se socialmente significativo” (Rocha, 1998, p. 22).

Gumbrecht, com isso, não está diluindo o foco do leitor para a estética da recepção, pois, como dito anteriormente, para ele não é só a descoberta do leitor que é importante nessa teoria. Eles poderiam ter focado na recepção e ainda assim pensar numa interpretação correta da obra, posicionando os leitores de cada texto, juntamente com suas interpretações, numa escala “supra-histórica”, indo desde a “total inadequação” até a “riqueza interpretativa”. A mudança sobre a qual Gumbrecht desenvolve sua teoria da ação é que não existe mais um sentido correto para o texto e nem um leitor ideal que convergisse para o significado correto. O que a estética da recepção possibilita com isso é “um esforço reconstrutivo cujo propósito é compreender as condições sob as quais vários significados de um determinado texto são gerados por leitores cujas disposições receptivas possuem diferentes mediações históricas e sociais” (Gumbrecht, 1998, p. 24).

Essa teoria pode complementar nossa compreensão da oficina/texto como uma relação onde estão envolvidas as expectativas, concepções, sentidos dos alunos/leitores e dos professores/autores, elementos que precisam ser investigados para entender as condições das constituições dos diferentes sentidos de uma oficina. E se há dúvida da possibilidade da projeção dessa teoria para diferentes campos Rüsen (1976a)¹⁷ afirma que

(...) uma ciência da literatura fundada na teoria da ação não tem só como objeto os textos chamados tradicionalmente ‘literários’, mas deixa entrever uma ampla consolidação metodológica de uma parte prática de *todas as disciplinas de orientação sócio-histórica e da didática*, porque, de um modo geral, o seu campo inclui o conhecimento social dos sujeitos da ação comunicativa, como condição, não tematizada em textos, das interações que os textos servem de meio. (p.181)

¹⁷ Rüsen (1976a) apud Gumbrecht (2002b).

Em relação mais especificamente à educação, Gumbrecht ainda aponta algumas questões. Para Gumbrecht (2002), a teoria da ação tem dois caminhos: se o conhecimento social for reconstruído como pressuposto de comunicações passadas, desenvolve-se uma teoria da ação histórica; se for um postulado como produto de comunicações futuras, aparece como pragmática textual normativa.

Gumbrecht (2002) associa a primeira com o estudo da arte e a segunda com o estudo da educação. Isso porque acredita que na educação é preciso prever de antemão os efeitos desejados, o que não acontece na arte. Neste sentido afirma que

A tarefa da didática consiste em uma alteração da competência de ação dos membros de sociedade presentes e futuras, que deve ser orientada por metas eticamente justificadas. Uma vez alcançado o consenso quanto ao conteúdo de tais metas, a tarefa da didática passará a consistir no *desenvolvimento de procedimentos para a transmissão* das competências de ação predeterminadas. Hoje em dia, ela se realiza, antes de tudo, através de textos. Para que se possa prever quais os textos, já existentes ou a serem escritos, que influirão de modo desejado sobre os esquemas de ação e de experiência do educando, a didática necessita de instrumental adequado, para poder prognosticar as alterações do prévio conhecimento social dos educandos, provocadas pela recepção do texto. (p. 181)

No nosso caso, como estamos diante das duas áreas, cabe-nos discutir as interações entre os horizontes de expectativas de professores e jovens, e que condições constituem sentidos e quais diferentes sentidos são constituídos.

Desse nosso percurso, retomamos aqui algumas considerações. Neste trabalho, apontamos que a obra na educação, o texto que a educação escreve, o que ela cria seriam suas ações e seus produtos, como a aula, a oficina, o conhecimento, o aprendizado. Sendo a oficina, no nosso trabalho, o texto da educação, deve-se considerar os elos entre professor e aluno. O aluno/leitor é colocado como o foco da educação, onde alunos e professores são interlocutores diante da obra/oficina. Se o texto é a oficina, quem escreve o texto, quem é o autor desse texto? Entendemos que esta figura é representada pelo professor e sua visão do contexto que envolve a oficina de dança. E quem lê este texto, quem dialoga com autor e seu texto na educação? As indicações que a teoria nos dá é a figura do jovem. Um jovem que participa do processo de construção do texto, na medida em que está no horizonte do professor e na medida em que, a partir de seu horizonte, realiza uma leitura desse texto, modificando este mesmo texto. A oficina é produzida, assim, na interação entre horizonte de expectativas de leitores/jovens e autores/professores.

Mas este horizonte não reflete somente no surgimento da oficina, a interação ocorre durante todo o processo de leitura, ou seja, durante todos os momentos de realização de uma oficina. O sucesso de sua realização, a sua manutenção será dada neste diálogo entre esses horizontes. Como já colocado, o confronto, a tensão entre esses dois horizontes é necessário

para a qualidade do texto/oficina, mas é também necessário haver uma aproximação para que seja possível a obra/oficina realizar uma de suas funções, a emancipação. A oficina de dança tem, então, uma das suas qualidades na possibilidade de promover a emancipação, ao ampliar o horizonte dos alunos. E o diálogo entre professores e alunos, a partir de seus horizontes, é que possibilitará, posteriormente, a superação do horizonte do leitor e o alcance da emancipação. Essa ação do sujeito em relação à oficina é a sua experiência, uma experiência ativa de concretização de sentidos para a oficina.

Diante desse quadro, concluímos que a oficina pode ser pensada como obra de arte, onde está em interação um autor, um professor-artista, e um leitor ativo, um jovem que participa e constrói também a oficina.

Afirmamos também que não existe um modelo, um sentido correto que deva ser alcançado igualmente na oficina por todos os jovens, mas que esta deve ter lugares vazios, lugares de indefinição onde o jovem possa entrar e participar da oficina, do processo de construção de um objeto estético que permitirá a ele criar e transformar suas experiências e visões de mundo. Nesse caso as experiências na oficina, devem ser tomadas sempre como uma pergunta e não como algo acabado, concluído. Podemos também dizer que o jovem adquire um papel ativo nesta oficina, e esta na verdade só irá alcançar seu objetivo se colocar-se em diálogo com o jovem. Um diálogo no qual o jovem assume a função também de produzir esta oficina.

Dentro desta teoria entendemos que para reconstituir as experiências nas oficinas de dança, precisamos investigar o horizonte do professor e do jovem, ou seja, suas visões de mundo em relação à dança e em relação à sua realidade. Temos ainda que investigar como a relação dessas visões de mundo (do leitor/jovem e autor/professor na obra de arte/oficina de dança) se configura enquanto objeto estético e contribuiu ou não na emancipação do jovem. Nesse movimento é importante considerar quais são as expectativas dos jovens e do professor que a oficina pode satisfazer ou negar. Se existe uma distância entre estas expectativas, é importante tornar clara essa distância e, refletir como na oficina ela se desdobra pela interação de tais horizontes.

Ao pensarmos a partir dessa teoria, concluímos que o estudo da experiência em uma oficina de dança pode ter como seu eixo principal a compreensão do fenômeno à luz dos conceitos da estética da recepção relacionando-os à educação. A estética da recepção, como discutido no texto nos oferece, então, subsídio para pensar a oficina como texto/obra, o leitor como jovem e o professor como autor. Isto porque ela nos traz elementos de integração entre o campo social, o estético, o artístico e educativo, assim como possibilita pensar o foco no

jovem e o ensino de dança não como fórmulas prontas, mas em interação com aluno dentro de uma perspectiva da função social da arte. A partir dessas transposições, podemos buscar investigar tendo como princípio o foco no aluno e como proposta metodológica a reconstituição do horizonte de expectativas de professores e jovens, compreendendo as experiências dos jovens concretizadas na oficina.

3. OS PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.

Para realizar tal estudo utilizamos uma abordagem qualitativa, buscando compreender a experiência dos jovens a partir das visões específicas dos mesmos e dos professores sobre a dança e sobre a oficina de dança. A entrevista narrativa é utilizada como técnica para aproximar-se das concepções e significados que dão à experiência com a dança.

3.1. Definição da pesquisa.

A pesquisa é do tipo exploratório e de cunho qualitativo. Tal escolha se deve à dimensão e aos objetivos do trabalho na compreensão dos sentidos que jovens e professores constroem em relação à dança e às oficinas de dança em um projeto sociocultural e ao fato das pesquisas realizadas até então não relacionarem todos os conceitos propostos nesse trabalho, a saber, dança, juventude e projetos sociais.

Segundo Gil (1987), “a pesquisa exploratória é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (p.44). Tem assim como “finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (p. 44). A pesquisa visa proporcionar uma visão geral do tipo aproximativo.

Gil (1987) afirma que as pesquisas exploratórias servem para proporcionar uma aproximação e uma nova visão sobre um problema, o que nos propomos nesse trabalho. Essa é uma pesquisa sobre um tema recente, ainda pouco explorado e que demanda uma visão mais geral sobre o problema, para que futuramente se possam estabelecer relações mais esclarecedoras.

Com relação à opção pela pesquisa qualitativa, compactuamos com Fraser e Godim (2004) ao afirmar que uma

(...) pesquisa qualitativa visa à compreensão parcial de uma realidade multifacetada concernente a tempo e contexto sócio-histórico específicos. Isto não significa, no entanto, defender um relativismo subjetivista, de acordo com o qual cada um tem a sua ‘verdade’, mas reconhecer que as visões de mundo de grupos humanos se sustentam nos níveis de compartilhamento vivenciados por eles: época, lugar, processos de socialização, nível de desenvolvimento da ciência e da sociedade, hábitos e costumes culturais, língua, ambiente etc.(s.p.)

Para Gaskell (2002), citado por Fraser e Godim (2004), uma das principais finalidades da pesquisa qualitativa é a de apresentar, de forma ampla e representativa, a diversidade de pontos de vistas de um determinado grupo e, para tal, é preciso avaliar se as características de

gênero, idade e instrução são relevantes e quais os benefícios de investigar alguns segmentos sociais específicos ao invés de outros.

Nessa perspectiva qualitativa, a pesquisa a ser realizada investiga as percepções e significados dos jovens e dos professores sobre as questões a serem estudadas, entendendo suas visões de mundo. É uma pesquisa que não pretende lidar com causa e efeito, mas investigar qualitativamente as experiências dos jovens em relação com as propostas dos professores na oficina de dança assim como com a história de suas vidas em relação à dança. Como afirma Flick (2004), na pesquisa qualitativa “Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário” (p. 21).

Ao realizar uma pesquisa qualitativa, entendemos a importância desse tipo de pesquisa para o estudo das relações sociais, conforme coloca Flick (2004), que se dá a partir da pluralização das esferas sociais da vida. Uma pluralização que envolve narrativas que “devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais” (p.17-18). É necessário, estudar as especificidades, e nossa pesquisa busca este objetivo: entender uma questão atual vinculada aos jovens e professores que participaram de projetos socioculturais de uma determinada ação pública. Com este objetivo, a pesquisa qualitativa é mais adequada ao nos possibilitar ter acesso à complexidade do objeto que estudamos. Para Flick (2004), é a pesquisa qualitativa que pode demonstrar a variedade de perspectivas sobre um objeto, estudar o conhecimento e as práticas dos participantes, analisar as interações das pessoas com determinado objeto e formas de lidar com ele.

Com relação à técnica a ser utilizada, trabalharemos com a entrevista, pois consideramos que esta técnica permite ao entrevistado falar mais fluidamente e de modo aprofundado sobre as questões a serem abordadas. Além disso, como alguns jovens poderiam ser excluídos da pesquisa por não saberem ler e escrever, essa pesquisa irá privilegiar a coleta de dados através da entrevista por conhecer, pela prática educacional realizada pela autora, que o perfil do público jovem quanto à escolarização tem essa especificidade.

Quanto ao tipo de entrevista, utilizamos a entrevista narrativa. A escolha da entrevista narrativa refere-se a possibilidades que a narrativa permite “ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, como a própria estruturação desse mundo” (Flick, 2004, p. 109). Esse tipo de entrevista, como aponta Bauer e Gaskell (2006), é uma entrevista não estruturada, que surge motivada por uma crítica ao esquema pergunta-resposta, onde se pressupõe que “a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (p. 95).

Na entrevista narrativa, abrem-se outras possibilidades de investigação e a razão para isso, segundo Flick (2006), são três: primeiramente, porque a narrativa assume uma certa independência durante o seu relato. Em segundo lugar, reconhece que as pessoas sabem sobre suas vidas e são capazes de dizer sobre elas. Por fim, entre a narrativa e a experiência narrada há uma analogia.

Como acrescenta Bauer e Gaskell (2006),

A técnica é sensível a dois elementos básicos da entrevista, como apontados por Farr (1982): ela contrasta diferentes perspectivas, e leva a sério a ideia de que a linguagem, assim como o meio de troca, não é neutro, mas constitui uma cosmovisão particular. A avaliação da diferença de perspectivas, que pode ser tanto do entrevistador e o informante, quanto entre diferentes informantes, é central à técnica. (p. 96)

Levando em consideração as colocações acima, a opção pela narrativa se deve ao fato de que esse tipo de instrumental é adequado para que o jovem e o professor possam dizer de suas experiências de forma mais livre, possibilitando entender a narrativa dos mesmos e nos aproximando das suas experiências.

Nesta narrativa, como afirma Bauer e Gaskell (2006), as pessoas dizem de sua experiência, de tal modo que a partir da lembrança do que aconteceu estabelecem uma sequência e explicações para determinados acontecimentos. Ao narrar, a pessoa conta suas histórias, reconstruindo ações e contextos, “ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator” (p. 92). Esse contar histórias possui três principais características: tendência do narrador em fornecer detalhes de acontecimentos, dando conta do tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades; foco nos aspectos considerados relevantes pela pessoa que narra; existência de um acontecimento central, história com começo, meio e fim. Na entrevista narrativa, os jovens e professores poderão contar, reconstruir suas relações com a dança e com a oficina inserindo-os numa sequência de acontecimentos de suas vidas.

Mas é preciso atentar para o fato de que esta narrativa, como mostra Flick (2004), não é uma representação de processos factuais, é uma apresentação simbólica de experiências, que “fornece um sistema no qual as experiências podem ser situadas, apresentadas, situadas e avaliadas” (p. 51). Ela é parte do cotidiano, mas na entrevista “esse modo cotidiano de interpretação e construção é empregado para transformar essas experiências em um mundo simbólico. (...) As experiências são, então, reinterpretadas a partir desse mundo” (p. 51-52).

O que está em foco é como jovens e professores relatam sobre suas experiências

Na reconstrução de uma vida a partir de uma questão específica da pesquisa, constrói-se e interpreta-se uma versão de experiências. Não se consegue, dessa

forma, verificar até que ponto a vida e as experiências realmente ocorreram da forma relatada. Mas é possível apurar construções que o sujeito que narra apresenta de ambas, e quais versões evoluem na situação de pesquisa. (Flick, 2004, p. 52)

Neste sentido, sabemos ser importante deixar claro que os dados que serão coletados referem-se, então, à experiência do jovem e do professor sobre a sua relação com a dança e com as oficinas e não necessariamente sobre dados factuais ou uma avaliação da realidade.

Para analisar as entrevistas partimos do fato de que estas “são uma sucessão de eventos ou episódios que abrangem atores, ações, contextos, e espaços temporais” (Bauer e Gaskell, 2006, p. 108). Nessa narrativa, dois aspectos principais se apresentam: uma ordem cronológica de eventos, que “permite uma interpretação de como o tempo é usado pelos contadores de história” (idem); e, aspectos não cronológicos, que são as “explicações e razões encontradas por detrás dos acontecimentos”. Ao buscar compreender a narrativa dos jovens e professores, estamos diante da busca de compreender não apenas como se desenrolam os acontecimentos, “mas também a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como um todo” (ibidem).

Para essa análise, reconhecemos também, a partir de Bauer e Gaskell (2006), que ao narrar num contexto de entrevista, o entrevistado narra até certo ponto a partir de uma construção estratégica sobre o que o entrevistador quer ouvir, o que deve ser considerado durante a análise, mas que também pode ser minimizado durante a entrevista. Baseando em Bauer e Gaskell (2006), percebemos que é importante que o entrevistador estimule e encoraje uma “contação” e deixando transcorrer no seu próprio fluxo sem interrupções, dessa forma a pessoa pode reconstruir acontecimentos importantes da sua vida e do seu contexto social mais confiantes.

Além disso, consideramos também que nem todas as narrativas serão analisadas, pois, segundo Bauer e Gaskell (2006), nem toda narração é confiável, se ela for curta demais ou não tiver uma narrativa central pode indicar o fracasso do método.

Sabemos também que as narrativas, não tratam de acontecimentos como formas acabadas e fechadas, mas da dinâmica desses eventos e das relações entre as visões dos jovens e as dos professores.

Frente a essas considerações, entendemos que ao analisar a narrativa dos sujeitos estamos compreendendo as especificidades do contexto da dança para jovens e seus professores. Suas narrativas não representam o que pensa qualquer jovem e qualquer professor, mas o que pensam esses sujeitos inseridos num determinado contexto. A análise dessas entrevistas parte da compreensão dos enunciados como um todo, examinando cada parte da narrativa ligada a esse acontecimento central.

Ao optarmos pelo uso das narrativas avaliamos, assim, que estamos mais aptos a realizar uma análise crítica e reflexiva sobre as experiências de jovens e professores a partir da compreensão das relações entre demandas e expectativas dos jovens e as concepções e intencionalidades dentro de uma realidade específica.

3.2. Lócus da pesquisa

Essa investigação terá como ambiente de estudo as oficinas de dança, destinadas aos jovens, executadas pela Fundação Municipal de Cultura no Programa BH Cidadania da Prefeitura de Belo Horizonte durante o período de 2006 a 2008.

O programa BH Cidadania¹⁸ foi criado logo após a reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) em 2000. Em meados de 2002, o programa foi implantado em nove áreas-piloto, localizadas nas nove regiões administrativas da cidade, regiões estas de grande vulnerabilidade social. Atualmente, o programa está implantado em várias vilas e favelas de Belo Horizonte. O programa BH Cidadania visa promover a inclusão social da população residente nessas áreas, através de um trabalho intersetorial, que propicie o acesso aos bens e serviços públicos para a população de baixa renda, tendo como eixo as famílias em situação de vulnerabilidade social e pessoal.

O programa é coordenado pela Secretaria Municipal de Políticas Sociais com a participação das Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Políticas Urbanas; das Secretarias Adjuntas de Esportes, Direitos da Cidadania, Assistência Social e Abastecimento; da Fundação Municipal de Cultura e das Secretarias de Administração Regionais. Em cada área, é implantado um equipamento denominado “Espaço BH Cidadania” responsável pela coordenação local das ações executadas e, criado um comissão local formada por membros da sociedade civil, entidades filantrópicas e órgãos governamentais que atuam na área, com objetivo de discutir, implementar e avaliar as ações específicas do local.

A atuação, de 2002 a 2008, da Fundação Municipal de Cultura (FMC) nesse projeto teve como objetivo contribuir para a inclusão social das comunidades envolvidas no Programa BH Cidadania, ampliando seu acesso aos bens e manifestações culturais da cidade, através da promoção e da produção de atividades artístico-culturais. Nesse sentido, sob coordenação da Divisão de Formação e Capacitação Cultural, promoveu as seguintes ações: oficinas de sensibilização e de iniciação artística nas comunidades, incluindo atividades de visitas

¹⁸ As informações sobre o BH Cidadania foram retiradas de documentos internos da Fundação Municipal de Cultura.

monitoradas a exposições, museus, teatros, oficinas de artesãos, ateliês de artistas, estúdios de rádio e TV, entre outros espaços culturais da cidade; mostra anual do processo desenvolvido nas oficinas. Em cada área, o número de oficinas executadas variou durante os anos entre uma e três. Cada oficina atendeu 25 pessoas e aconteceram, de modo geral, duas vezes por semana com duração de 3 horas/dia durante o período de 1 ano. As oficinas foram dadas por “oficineiros de arte e cultura”,¹⁹ coordenadas por coordenadores artísticos, ambos contratados temporariamente e, supervisionadas por técnicos da FMC.

A metodologia para a realização das oficinas iniciava-se com a localização, em cada área do BH Cidadania, da demanda da população. Fazendo-se um levantamento realizado pelo “Espaço BH cidadania” em conjunto com comissões locais. Desde sua implantação a demanda de oficinas tem sido, prioritariamente, de atendimento aos jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos – no ano de 2008, das 36 oficinas ofertadas, 19 foram direcionadas para o jovem nesta faixa etária. Após a seleção do público, o “Espaço BH Cidadania”, faz um levantamento com os jovens sobre a linguagem artística de preferência, entre as áreas de dança, teatro, circo, música, artes plásticas e audiovisual. Após escolhida a área, é aberta inscrição para os jovens da comunidade.

3.3. Sujeitos.

O público alvo dessa pesquisa são os jovens participantes das oficinas de dança e professores que ministram a oficina, no período de 2006 a 2008.

Realizamos as entrevistas com todos os professores que ministraram as oficinas de dança voltada aos jovens no Programa BH Cidadania/Fundação Municipal de Cultura, perfazendo um total de seis entrevistas.

Quanto aos jovens, entrevistamos um total de 11 jovens com base nos seguintes critérios: participação na oficina de dança do BH Cidadania durante o período de 2006 a 2008, ter entre 15 a 18 anos na data da participação nas oficinas.

Para Fraser & Gondim (2004), o fundamental em pesquisas qualitativas

(...) é que a seleção seja feita de forma que consiga ampliar a compreensão do tema e explorar as variadas representações sobre determinado objeto de estudo. O critério mais importante a ser considerado neste processo de escolha não é numérico, já que a finalidade não é apenas quantificar opiniões e sim explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados em um contexto. (p. 10)

Com base nestes autores, a seleção dos jovens envolveu o seguinte procedimento. Fizemos um levantamento dos jovens que participaram das oficinas nos cadastros da FMC e

¹⁹ Nome do cargo utilizado pela FMC e que consta nos contratos assinados pelos profissionais.

dos espaços “BH Cidadania”. Desse levantamento, selecionamos em cada oficina os jovens que, de acordo com as listas de frequência do programa, participaram de pelo menos metade da oficina e que tiveram 70% de presença. Posteriormente, em entrevista com os professores e em conversas com técnicos da Fundação Municipal de Cultura e da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, fizemos uma nova seleção dos jovens que tiveram uma participação efetiva nas oficinas. Esta seleção tinha como intuito escolher, em cada uma das oficinas realizadas, jovens que tivessem um envolvimento com a oficina e a dança de modo que pudessem ter uma história a narrar durante as entrevistas. Utilizamos tal critério, uma vez que não estamos interessados em investigar se aconteceu uma experiência, mas sim que tipo de experiência aconteceu. Para isso, precisávamos entrevistar alunos que tivessem indicado pela sua participação um envolvimento com a oficina.

3.4. Procedimentos.

A pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Belo Horizonte, sendo aprovado em julho de 2010, o que nos permitiu iniciar a pesquisa de campo. Entre os meses de maio e julho de 2010 realizamos conversas com a FMC e a Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS), sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa a ser iniciada no 2º. Semestre de 2010. O período de coleta de dados ocorreu durante os meses de agosto de 2010 a novembro de 2010.

Foi realizada uma entrevista com cada sujeito da pesquisa, com duração média entre uma e duas horas, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos jovens e pelos professores.

As entrevistas com os jovens foram realizadas no “Espaço BH Cidadania”, e também na Fundação Municipal de Cultura de acordo com a preferência e facilidade de acesso dos jovens. As entrevistas com os professores foram realizadas na Fundação Municipal de Cultura e nas residências dos professores.

Durante a entrevista, iniciamos com a questão gerativa que segundo orientações de Flick (2004) deve referir-se ao tópico de estudo, estimular uma narrativa principal do entrevistado, ter clareza e possibilitar centrar-se no tópico de interesse específico. A questão gerativa da entrevista foi organizada de modo a atender essas orientações e possibilitar compreender as questões norteadoras do projeto: as experiências e os sentidos da dança e do fazer/ensinar dança para os jovens e para os professores, entendendo a interação entre jovem, oficina de dança e professor. Neste sentido, apresentamos aos pesquisados a seguinte questão:

“Eu gostaria de saber sobre sua relação com a dança. Para isso você poderia me contar como foi sua primeira experiência com a dança e todas as coisas que aconteceram a partir disso, passando pela oficina de dança do Programa BH Cidadania até o dia de hoje. Tudo que achar importante na sua vida em relação à dança me interessa”.

Para o início da entrevista estamos cientes de que “A maneira como o entrevistador inicia sua entrevista implica na qualidade da entrevista” (Bauer e Gaskell, 2006, p. 102) e procuramos estar atentos ao contato inicial e uma adequada preparação do ambiente.

Durante o processo de entrevista, estivemos ainda atentos às três fases da entrevista narrativa apontados por Flick (2004): permitir o fluxo da narrativa principal do entrevistado, que deve não ser interrompida ou ter o mínimo de influência do entrevistador; investigar após essa primeira fase, partes que não ficaram claras, e, posteriormente, questionar sobre questões que não apareceram e são consideradas importantes para esse processo. Bauer e Gaskell (2006) orientam ainda sobre uma fase conclusiva, que são os comentários do entrevistado após ser desligado o gravador, e que deve ser anotado no caderno de campo.

Estamos ainda atentos para o fato de que “Algumas narrações podem deslançar resposta psicológicas inesperadas que não são controláveis pelo grupo de pesquisadores. Neste caso, como em todas as situações de pesquisa, considerações éticas devem estar sempre presentes” (Bauer e Gaskell, 2006, p. 105).

De acordo com estas orientações, iniciaram-se as entrevistas. É importante ressaltar que alguns jovens e professores reconheceram a pesquisadora, pelo fato da mesma ter trabalhado na Fundação de Municipal de Cultura. Esse fato pareceu contribuir para o bom contato inicial, pois todos se mostraram bastante à vontade na entrevista. Somente em dois casos, os jovens relataram estarem tímidos durante a entrevista. Estas entrevistas foram mais curtas, mas forneceram também dados importantes à pesquisa.

Durante a narrativa todos os professores, relataram, com riqueza de detalhes, as suas trajetórias e, posteriormente, levantamos algumas questões referentes à história narrada. Um dos professores, durante a narrativa, ficou bastante emocionado ao relatar sua história, mas não houve necessidade de interromper a entrevista. Todos os professores relataram ter tido muito prazer em realizar as oficinas e agradeceram a oportunidade de relembrar suas histórias.

Quanto aos jovens, a maioria deles não apresentou uma narrativa principal. Em sua primeira fala diziam rapidamente sobre a oficina e finalizavam a narrativa. Em função disso, logo em seguida, iniciei algumas perguntas que buscaram dar continuidade as questões levantadas pelos jovens. Desse modo, os jovens passaram a narrar com mais detalhes suas experiências com a dança.

Durante a narrativa, as entrevistas foram gravadas, no entanto, as gravações referentes à entrevista das professoras Mariana e Taís foram perdidas no processo de transferência de dados. Registre por escrito essas duas entrevistas com as questões que considere mais relevantes. Durante o processo de análise, é preciso considerar que esta já sofreu um primeiro filtro das lembranças e interpretações dadas às narrativas da pesquisadora sem que pudessem recorrer à gravação para investigar os dados. Neste sentido, no capítulo a seguir, não aparecem, nas entrevistas de Mariana e Taís, as citações de suas falas. Em relação às outras entrevistas, todas foram transcritas e analisadas durante o período de agosto de 2010 a janeiro de 2011.

4. NARRATIVAS DE JOVENS E PROFESSORES.

Ao iniciar este capítulo, percebemos ser necessário clarear algumas questões relativas à interpretação das narrativas dos jovens e professores. Uma primeira questão exige que retomemos a pergunta de Gouveia (2005)²⁰, já citada no primeiro capítulo dessa dissertação. Indaga, ela:

Será que nós (...) por definição gente que gosta de cultura clássica, com alta escolaridade, que erigimos a cultura de origem européia e vocação cosmopolita em paradigma, não estávamos tentando induzir as outras pessoas a fazer coisas – praticar e consumir produtos – que não lhes dizia respeito, só porque achávamos que isso era bom? (p.103)

Será que no momento da interpretação das narrativas dos jovens e professores, não estaríamos com uma visão que muitas vezes poderia negar ou não perceber a riqueza dessas experiências? Sabendo dessa possibilidade de preconceitos e considerando que não há um olhar totalmente imparcial, a cada momento é necessário rever a teoria que embasa este estudo e as circunstâncias que envolvem o problema. Diante disso, a cada certeza encontrada, coloca-se o exercício de questioná-la com outras possibilidades de análise. Dessa forma, a análise de uma entrevista que visa à experiência narrada, leva à descoberta metodológica de que o próprio objeto impõe um questionar constante. Ao procurar, na narrativa dos jovens e professores, a experiência estética, percebe-se o quanto esta é complexa, não se subjugando às análises simplistas. A experiência não é algo objetivamente estabelecido e também não responde diretamente a nossa tentativa de objetivação, mas é sim algo de *uma* pessoa, difícil de ser explicado, como aparece durante muitas das entrevistas. Portanto, a análise das entrevistas se constitui aqui como uma possibilidade de compreender a experiência estética a partir de uma teoria e também das próprias experiências da investigadora.

Neste capítulo, organizamos a análise de modo a entender a experiência estética a partir da teoria que fundamenta esse trabalho. Assim, num primeiro momento da análise apontamos elementos que são as condições de diferentes possibilidades da experiência de jovens e professores. Quanto aos jovens, analisa-se o seu horizonte inicial em relação à dança, a partir de suas experiências antes do contato com as oficinas e a partir das imagens que tem de si mesmo, trazendo suas concepções e valores em relação à dança. No que diz respeito aos professores, discutimos em sua narrativa a proposta de oficina, as relações desta com sua

²⁰ GOUVEIA, Maria Alice M. Democratização da Cultura. In: CAMPELO, Carmute (org.). Tenso equilíbrio na dança da sociedade. São Paulo: SESC, 2005.

concepção de arte e suas concepções sobre dança e sobre os jovens. Num segundo momento, analisamos a experiência dos jovens na oficina de dança, caracterizando-a como distinta e posterior ao horizonte inicial formado pelas expectativas e demandas que estes tinham sobre a dança e sobre a proposta dos professores.

4.1. “O início de qualquer um”: herança ou desejo?

Procuramos entender quem são estes jovens e a relação que possuíam com a dança anterior ao contato com as oficinas estudadas. Entender suas relações anteriores com a dança aponta para as pré-noções, expectativas e previsões dos jovens em relação à oficina. O acesso à experiência estética dos jovens, que ocorre na oficina, poderá se dar ao contrastarmos o que é dito sobre as experiências anteriores, ou a ausência delas, com as propostas que ele encontra nas oficinas, trazidas pelo professor. Considerar estes elementos da experiência dos jovens, assim como as noções que trazem consigo, é o primeiro passo do caminho para compreender como a relação jovem / oficina / professor reconfigura as experiências dos jovens. Em síntese, neste ponto, orientam nossa investigação as perguntas: “quem são os jovens?”, “quais são suas experiências e concepções sobre dança?”, “qual a sua relação com a dança?”.

As narrativas dos jovens retratam histórias intensas ou efêmeras de contato com a dança que demonstram que o horizonte inicial dos jovens em relação à dança é diverso. Quanto ao primeiro contato com a dança – seja na oficina, seja em casa, seja em festas –, alguns jovens relatam experiências de dança anteriores às oficinas, outros encontraram na oficina a primeira experiência em dança.

Uma primeira questão nas narrativas é como a dança entra na vida desses jovens. O que encontramos é que para alguns jovens a dança aparece como algo “natural”, algo que sempre existiu, estando presente na família, como algo hereditário, o que se expressa na frase: algo que “está no sangue”. Ainda que não reconheçam esse fato como o único que os motiva a dançar, isso foi um elemento importante. Jovens como Raquel, Cristiano, Naiara e outros relatam que a dança desde cedo estava presente nas suas vidas, alegando que se hoje gostam de dança, é por uma certa herança de família.

Raquel conta que sempre gostou de dançar, e acha que isso é de família. Conta que isso passa de “geração em geração, minha família toda gosta de dança, todo mundo, meu pai, minha mãe quando eles eram mais novos, eles dançavam também, sabe?” No entanto, apesar do pai e a mãe de Raquel terem dançando, proibiram Raquel de fazer o mesmo, quando ela começou a mostrar interesse maior pela dança. Conta que hoje “eles *tão* na igreja (...), eles

pararam com a dança, porque lá, (...) eles não aceitam dança não, não sei por que, mas não aceita” então o pai proibiu porque “acha que se o pastor da igreja visse dançando, pronto, ia falar demais na cabeça dele”. Por isso, no início, Raquel dançava escondida dos pais.

Apesar disso começou a dançar. Conta que a primeira vez que “viu dança”, foi em um grupo de *street dance* que ensaiava em um equipamento da prefeitura. Raquel “via os grupos dançando e ficava doida para fazer aquelas coisas”, só que não conseguia de jeito nenhum, pois não tinha alongamento e preparação física. Ela propôs a um dos meninos do grupo que a ensinasse, mas ele começou a “zoar” porque ela não estava conseguindo. Raquel não desistiu e o irmão começou, então, a ensiná-la algumas coisas. Se para Raquel gostar de dançar “*tá no sangue*”, na sua narrativa ela aponta que isso não foi suficiente para manter sua relação com a dança, tanto que para continuar a dançar teve que enfrentar não só a família, mas também suas dificuldades em aprender a dançar. Um esforço que Raquel reconhece como aquilo que dá valor a sua experiência. Neste sentido, sua narrativa nos aponta, que a demanda por dançar e sua procura por espaços de ensino de dança, como a oficina, é um desejo de Raquel e não fruto de uma herança. E ainda que ela tivesse uma tendência para gostar da dança foi na oficina que este desejo foi acolhido. A sua demanda pela dança, direcionou o seu desejo no sentido de querer aprender cada vez mais, a despeito das proibições dos pais.

Joana também conta que em sua casa, as pessoas sempre dançaram. Fala que sua mãe

(...) dançava na gafieira, então ela já tinha uma vida de dança, mas ela nunca soube, tipo, aproveitar essa vida de dança, (...) pra ela dança só ia trazer problema, porque ela *tava* naquela vida de boate, (...) e em questão do bem estar, ela se sentia bem dançando, mas sentia bem quando bebia. (Joana)

Conta ainda que por causa dos problemas que a mãe teve com dança, não aceitou quando Joana começou a dançar. Este fato, no entanto, não a impediu de continuar, mas até que a mãe aceitasse, relata ter apanhado muito por causa dessa escolha. Começou dançando axé, “que era muito popular na época” – apesar do *funk* também ser popular, ela nunca gostou, e depois aprendeu outras danças.

Joana também acredita que em função da mãe gostar de dança e ela também, a dança está no seu sangue. Mas ao refletir sobre isso, acha que na verdade está no sangue de todo mundo, a diferença é que se hoje ainda gosta de dança, é porque “soube cultivar ele” e teve “aquela vontade de aprender que muita gente não tem”.

A explicação para gostar de dança não é só a genética, mas o seu envolvimento posterior com a dança. Nas suas palavras

(...) tem mais a ver com o desejo do que só aquele talento, eu conheço gente que não tem aquele talento pra dança, (...) mas que dança maravilhosamente bem, [...] com desejo, pela vontade que você tem, você dança o que você quiser, como se diz

‘quem tem boca vai a Roma’, minha frase já mudou ‘quem tem desejo faz tudo’, quem tem aquele sonho, realmente, é só correr atrás que consegue. (Joana)

Joana traz três elementos importantes de serem observados: reconhece que a dança “está no sangue”, mas não considera isso suficiente para aprender a dançar; o fato de sua mãe dançar, na verdade, não a incentivou a se envolver com dança, uma vez que a experiência da mãe era negativa; começou a dançar axé, que era uma dança popular, mas não gosta do *funk*, que também é um dança popular, apontando que não basta ser popular para existir o interesse pela dança. O que Joana demonstra aqui, assim como Raquel, é que a dança faz parte do seu desejo.

Outros jovens da pesquisa também relatam que começaram a dançar em função da família, a diferença é que para eles, a dança nunca foi proibida ou uma experiência envolvida em situações de dificuldade.

Cristiano conta que sua família gosta muito de dançar, mas que sempre foi muito tímido, e embora goste da dança, nunca participava intensamente dos momentos de dança da família. Em função da sua timidez, só dançava nas festas de família, quando gostava das pessoas que estavam presentes nas festas. Apesar da sua timidez, começou a fazer uma oficina de dança em um programa social. Essa foi sua primeira experiência, uma aula de axé com um professor do bairro. Nesta oficina, Cristiano começou a aprender axé, a “*montar os passos*”, a aprender coreografias. Apesar de gostar de axé, depois de uns meses, no entanto, decidiu sair. Quando pergunto os motivos, ele revela:

(...) porque tinha umas pessoas lá que eu não gostava. *Aí fui*, saí. Tava tendo *avacalhação*, também, bagunça, ele explicava e o povo começava a conversar, aí não tinha como aprender. E também tinha umas partes que era mais difícil, e eu não pegava. (Cristiano)

Embora achasse a oficina “*legal*”, porque era a oportunidade de “*tá aprendendo coisa que a gente não sabia antes*”, não conseguiu ficar devido a problemas relacionados ao convívio com outros alunos e sua dificuldade para aprender. Cristiano conta também que em função de sua timidez não solicitava ajuda ao professor quando tinha dificuldade e o professor focava mais nos alunos que pediam ajuda. Conta que “ele ensinava, *tipo assim*, se você tava com dificuldade, você ia lá, chamava e ele ensinava como que era, mas eu nunca chamava”. Devido a essas dificuldades, foi ficando cada vez mais difícil aprender e ele acabou desistindo da oficina de axé. Essa posição de Cristiano leva-nos a perceber que não basta o desejo, mas é preciso enfrentar alguns impasses. No caso de Cristiano a timidez se coloca como um obstáculo para a participação na oficina, um obstáculo que ele não enfrenta e que acaba levando-o a desistir do projeto. Se a expectativa de Cristiano era aprender axé, e com isso

conseguir dançar sem sentir vergonha ou timidez, essa mesma timidez o impede de dançar. No seu horizonte de expectativas em aprender dança, surgiu um impasse subjetivo que não foi superado. Diante da dificuldade, Cristiano recua e sai da oficina.

Analizamos também que, se Cristiano gosta de dançar, o espaço da dança precisa ter um ambiente que ele se sinta à vontade, já que se diz uma pessoa muito tímida. Sua timidez encontra-se na oficina, com um modo de ensinar dança que parece não acolher as necessidades de Cristiano. Na sua primeira experiência, embora fale que gostou de fazer, não encontrou motivações para continuar. É uma experiência de uma dança que gosta de dançar, o axé, mas que não teve um bom encontro com o grupo, nem com a forma do professor ensinar e acabou desistindo. O que percebemos é que embora queira dançar, a oficina parece não acolher seu desejo de aprender a dançar e não o ajuda a enfrentar sua timidez. O professor parece ter concepções e intencionalidades sobre o ensino de dança que o levaram a não perceber as necessidades e o impasse vivido por Cristiano. Com isso, ele parece não ter oferecido, ao jovem, mecanismos de enfrentamento das suas dificuldades subjetivas, o que gera a saída do jovem da oficina. Ao que parece, a concepção do professor seria de que aula de dança é para dançar e não para resolver impasses subjetivos, assim, o próprio modo de concepção do professor não serve como resolução do impasse de Cristiano.

Marcela falava que, quando era menor, ficava dançando: “dançava mais era *funk* ou quando tava dançando um *forrozinho*” seu pai dançava com ela. A lembrança de dançar, para Marcela, é uma lembrança prazerosa, ligada não só à dança, mas também à família.

Ah, eu era novinha, acho que tinha uns 5 aninhos. *Isso é minha mãe contando, né, aí diz eu* que eu *tava* dançando, deitada lá, e toda vez que tinha uma música que eu sempre ouvia ela, eu começava a dançar ela, aí minha mãe falou assim que a dança era minha, só que eu não lembro mais da música não. (Marcela)

Além das danças com a família, Marcela costumava dançar em festas e embora sentisse um pouco de vergonha, como gostava, sempre estava dançando, principalmente *funk* e música eletrônica. Na escola, Marcela também relata que conheceu outros tipos danças através de idas a teatros com a turma.

Tiago também conta que sempre dançou e relata episódios de dançar em casa com a família. Diz que começou a dançar observando:

(...) era mais assim, colocava o DVD ou Cd e começava a balançar o corpo, *tipo, sei lá, tipo*, meu irmão, era bem fã do Michael Jackson então ele começava a fazer aquele *trem* lá e eu sempre ficava vendo... E tentava imitar *em* algumas coisas, acho que esse é o início da dança de qualquer um. (Tiago)

Para Tiago, a dança estava presente na sua família, e como tinha interesse buscou aprender do modo como achava que era normal “o início de qualquer um”, através da

observação e imitação da família e da televisão. Tiago também gostava de dançar nas festas, mas quanto a oficinas, não chegou a fazer nenhuma antes da oficina que pesquisamos.

Jefferson também conta que sempre gostou muito de ir à boate, desse “*negócio de ficar dançando*”. Desde cedo, saía com o pai “*pequenininho assim, com radinho assim*, ficava dançando na rua”. Conta que a família da mãe também sempre gostou muito de dançar forró e acha que foi por isso que começou a dançar “*assim, por causa disso mesmo, por causa deles mesmo*”. Tanto que começou a dançar forró, depois vieram “*outros tipos de música*”.

Para Jefferson, a dança sempre esteve presente em sua vida e, antes da oficina de dança pesquisada, chegou a participar de oficinas de dança na igreja onde aprendeu o *hip hop* e o balé, “um pouquinho de *jazz*, um pouquinho de dança de salão”:

(...) foi na igreja, que tem aqui em baixo, que eles *tavam* fazendo um curso, *tipo* um curso de dança *assim*, eles *tavam* ensinando o pessoal de dança, eles começaram a passar uns passos, eu fiquei interessado e fui lá, eles começaram a me ensinar, eu aprendi, muitos movimentos, coisa que eu não sabia como é que dançava.
(Jefferson)

Essa primeira experiência surgiu do interesse de Jefferson em aprender a dançar, ou de aprender passos. Dessa experiência, aprendeu movimentos que não sabia como fazer. A ideia da dança como “aprender passos” é muito presente em outros discursos dos jovens não só nas suas experiências anteriores como até atualmente. No entanto, como discutiremos em momento posterior, isso pode tanto significar uma visão mecanicista e tecnicista da dança, mas também o modo como os jovens denominam “movimento”. Movimento e passo seriam, portanto, sinônimos. Tanto que Jefferson fala que na oficina eram ensinados passos e que aprenderam movimentos.

Leandro, assim como Jefferson, teve suas primeiras experiências com a dança em família. Para ele dança na sua família é hereditário

(...) tem uma genética de dança, como, meu *vô* dançava, minha *vó* dançava, foi professora de dança de salão, meu pai dançou *break*, teve um grupo dele também e acaba que a genética acaba que *puxa*, a gente cresce ouvindo música, a gente cresce ouvindo *popping*, *locking*, *break* e acho que eu cresci também dançando com o meu pai, nos grupos que ele ia, visitando os grupos *blacks* como antigamente tinha.

O pai sempre levava Leandro para os ensaios e para as festas onde costumavam dançar e o incentivava a aprender os passos, assim como pedia sua opinião sobre o que ele fazia. Leandro fala que “*acaba que pai sempre dá uma forcinha, tem que gostar um pouquinho, eu gosto. E aí acabava que eu dançava também*” Para Leandro, sua “primeira experiência foi com eles, de ver mesmo, como é que *funcionava* os grupos e de visitar os locais que eles iam dançar e como que era”. A família, na narrativa de Leandro, aparece como a responsável geneticamente pela dança, mas esta genética não se refere a um dado biológico, mas um

contato desde muito cedo com a dança e um incentivo do pai para que os filhos dançassem. Esse incentivo colabora com o desejo de Leandro em aprender dança, mas não é a “genética” que o determina, pois, como ele mesmo diz, dos quatro irmãos, somente dois hoje gostam de dançar.

Leandro conviveu durante toda sua infância com a dança, mas conta que nunca dançou nesse grupo, era tímido e ficava só observando. Às vezes, tentava fazer os passos que via no grupo do pai, mas é na oficina pesquisada que Leandro começou a participar de um grupo.

Aline também conta que, desde “pequena mesmo”, já dançava. Ela dançava na escola “era época de um teatrinho, uma coisa assim” e ela participava. Aos 11 anos, entrou então para um grupo de dança de rua da igreja que frequentava. E, na escola, começou a fazer “umas oficinas, assim *bobinhas* na escola, que foi assim dança de *hip-hop*, essas coisinhas que eles oferecem”.

Sobre a dança na igreja, conta que ela e um grupo de pessoas que gostavam de dançar decidiram montar um grupo de dança. O grupo não tinha professor e os encontros eram focados em montar coreografias para uma apresentação. Aline relata que no processo de criação das coreografias “cada um montava uma partezinha aí juntava tudo e montava”. Muitos já faziam outro estilo de dança, e traziam alguns passos, outros passos assistiam na TV “*pra tirar uma ideia*, ter uma noção daquilo, então copiava aquilo, algumas coisas”.

Nesse grupo, Aline ficou até os 15 anos, quando decidiu sair da igreja e também do grupo. Sobre as oficinas na escola, conta que “eles ofereciam um coisinhas assim, (...) é, como se fosse um curso, você ficava um tempo depois parava”. Lá, ela fez o básico de tudo “dança do ventre, era *hip-hop*, bastante coisa”. A professora sempre ensinava passos e, em alguns dias, ela inventava uma coreografia para “apresentar pra escola aquilo que a gente *tava* fazendo, pra ver se *tava* rendendo (...)uma coisinha pra gente apresentar”.

Aline tem uma percepção de que a dança na escola é de menor valor e refere-se a ela como uma “*coisinha*”. Isso não parece significar que a dança não era importante para ela, mas o modo como era realizado – temporário e sem retorno – fazia com que a dança na escola fosse destituída de maior importância. Para ela, “escola assim, ah, não tem muito futuro, não tem rendimento, é só pra gente ter uma ideia, ...aí acaba que você forma, aí depois acabou aquilo, entendeu?”. Aline deseja dançar e aprender dança, mas a oficina de dança na escola não acolhe esse desejo. Para Aline, na escola aprender dança não é uma atividade para a qual existe a intenção de constituir um projeto de ação contínua. Esse desejo de Aline encontra, na escola, uma proposta que não corresponde a sua expectativa de ensino e aprendizado de dança e, se a jovem continua na oficina, ela sabe que esta será só uma “coisinha” e não algo para ser

levado a sério. Desejo e expectativa não encontram na escola uma intenção pertinente com o que Aline gostaria. Ela sabe que a escola “não dava muita credibilidade pra gente”, tanto que a professora de dança saiu e acabaram as aulas. Se a própria escola não investia, Aline também não se sentia animada em participar, já que não via a perspectiva de continuidade:

(...) *igual, tipo assim*, comecei a fazer, aí é uma coisa que eu gosto, eu queria dar continuidade aquilo, entendeu? continuar mesmo até onde não der mais pra mim, mas como eles param, os professores vão embora, você forma e sai da escola, eu acho que acaba desistindo. (Aline)

Aline gostava de dança, queria dançar, mas não sentiu que tinha um apoio da escola, o que para ela gera o motivo do seu não investimento. Aline também relata a sua experiência de, assim como Tiago, aprender observando. Outra característica da experiência de Aline é a iniciativa dos próprios adolescentes que criaram um grupo, um grupo sem professor, em que criavam suas próprias coreografias para apresentar.

Leandro, Cristiano, Aline, Marcela, Raquel, Joana, Jefferson e Tiago fazem parte de um grupo de jovens que relatam que começaram a dançar em experiências com a família quando ainda eram bem novos. Essas experiências depois se somaram a outras experiências com danças, algumas dessas foram frustrantes outras prazerosas e outras ambas as coisas. Nos casos em que aparece uma dificuldade ou frustração dos jovens com a oficina, estas apresentaram concepções que não atenderam às suas expectativas e demandas, como no caso de Aline e Cristiano.

Nos casos de jovens que não relatam experiências na infância, como Naiara e Alex, suas falas são de que a dança nem sempre fez parte dos seus gostos ou de suas vidas. Isso os distingue dos outros jovens que relatam que começaram a dançar ainda bem novos em razão da família e dos jovens que relatam terem começado a dançar em projetos e aulas de dança.

Naiara conta que nunca “*mexeu* com dança” e na sua casa não costumava dançar e, como sempre foi muito “*presa*” pela mãe, também não costumava sair para dançar. Aos 10 anos, começou a gostar de dança, quando viu a vizinha dançando balé. Desde então é apaixonada por balé. Gostava principalmente da “*musica, mas dançar mesmo,*” não dançava. Às vezes, em casa, “*empolgava*” e ficava dançando ao som de alguma música no rádio.

Há alguns anos, começou a namorar uma pessoa que dançava *hip hop* e além do balé, começou a gostar também do *hip hop*. A turma do seu namorado sempre ia dançar em eventos de *hip hop*, no Santa Tereza, ou em algum outro evento de igreja evangélica que tem *hip hop*. Na verdade, “qualquer festinha de criança, qualquer coisa que tinha *hip hop*” era motivo para dançar, só que quando saía, ela “sempre ficava no canto, porque todo mundo sabia dançar”, exceto ela. Decidiu, então, que precisava aprender, porque não “gostava de ficar excluída” e

precisava se “enturmar na própria turma”. Começou a aprender um pouco de *hip hop* com o namorado e com uma amiga.

Em suas falas, Naiara relata um momento de sua vida, em que seu interesse é despertado e passa a gostar de ver dança. Apesar desse seu interesse, nunca teve lugar onde pudesse dançar e é somente no encontro com um grupo de jovens que gostavam de dançar que começa a desejar a aprender dança. Os seus primeiros contatos com a dança são experiências de encontro com pessoas, que acolhem seu desejo e, estimulada também por sua vontade de fazer parte de um grupo, começa a aprender a dançar com os amigos. Para Naiara, é o grupo, que não só incentiva, mas a ensina a dançar. Sua primeira experiência no aprendizado de dança é uma experiência informal vivida em um grupo de jovens.

Alex conta, também, que a primeira vez em que teve vontade de aprender dança aconteceu na adolescência. Ao contrário de Naiara, conta que quando era criança, não gostava de dançar. Alex, quando “via o povo dançando, saía de perto, nem ficava perto não”. O interesse pela dança veio de repente, ao ver uma oficina de dança de axé. Alex decide fazer a oficina de dança e, depois dessa oficina, outras experiências se seguem. Alex participa de duas oficinas e os motivos para sair ou ficar, são relacionadas à sua falta de motivação para mudar seu ritmo de vida ou a presença na oficina de pessoas que gostava ou não. Conta que

A primeira vez que eu dancei, eu fazia curso na escola aberta, de grafite, aí eu tava vendo o povo dançando lá, no pátio lá, aí eu achei interessante e deixei o grafite e fui dançar...Só que eu não fiquei muito tempo dançando também não ... Ah, fiquei uns *dois mês*... eu parei de acordar cedo, aí eu não subia mais no horário, aí eu *peguei* e parei de ir. (Alex)

Aí eu ia, aí eu cheguei lá e lá tinha mais gente que eu conhecia também, aí eu enturmei mais, aí eu já fiquei mais tempo. [...] *Essa* segunda, eu fiquei, fiquei um ano mais ou menos. (idem)

Depois de um tempo, ele começou a dançar em um grupo na escola. Neste ficou um pouco mais, porque tinha mais gente que ele conhecia, mas também saiu. Explica que desistiu

(...) porque as oficinas *acontecia* no sábado de manhã, só que eu saía, ficava na rua, na sexta à noite, aí eu chegava em casa já de manhã. Aí eu falava, eu num *vô* não. Num *vô* dançar agora, eu *vô* dormir... (Alex)

Alex participou, também, de um grupo de dança com os amigos.

(...) Nós *colocava* a música lá pra *rolar*. E ficava todo mundo parado em pé lá. E *via no quê que dava*. E *via o quê que dava*. Com a música rolando e uns *fazia* uns passos, a gente fazia outros, aí a gente *cabava* juntando o passo de todo mundo e fazia alguma coisa. (Alex)

Esses relatos demonstram que, embora Alex faça parte de aulas e grupos de dança, a maioria das suas experiências é passageira e aquelas que duram mais tempo, são por causa da turma. Alex também teve uma experiência antes da oficina pesquisada neste trabalho, mas

assim como Aline, essa foi passageira. Mas, diferentemente de Aline que alega como motivo da não continuidade a falta de apoio, no caso de Alex, a decisão de sair era sua falta de disposição em mudar seu ritmo de vida para tornar possível a participação nessas oficinas. O que Alex demonstra é um desejo pela dança, mas ao iniciar as oficinas percebe que esta exige um esforço pessoal diferente das suas expectativas iniciais, contenta-se assim em participar pontualmente das oficinas e não parece ter um envolvimento maior com essa atividade. Para Alex, a oficina é um espaço de prazer, mas condições como a não afinidade com o grupo de pessoas que fazem a oficina e o horário de aula, se colocam como empecilhos que Alex na sua interação com as aulas de dança não consegue superar.

Outra questão sobre Alex é que suas experiências assim como de Aline e Jefferson apontam para um *fazer dança* focado em aprender e montar passos e coreografias em grupo.

Bruno também não fala sobre a família, mas, sobre a escola como o primeiro espaço de contato com a dança, o que se deu aos 11 anos. Bruno fala que começou a dançar em um projeto na escola.

Nossa quando eu comecei a dançar foi na escola (...) num grupo que foi feito só para os meninos que tinham...que exemplo, né, que *gostava* só de brincar, era um castigo tinha que estudar e fazer oficina de dança, era um castigo ir pra dança, eu fui...eu...nossa eu brincava demais, nossa eu só sabia brincar, eu (não zoava) tanto, mas nunca desrespeitei ninguém *pessoal*, eles até gostavam que daí, eu não estudava, fazia tudo de qualquer jeito assim, mas eu brincava com todo mundo graças a Deus todo mundo me conhece, daí...quando eu fui...deixa ver se eu lembro, aí eu fui *pros* projetos que a Ângela me chamou e assim a gente foi tomando gosto, nunca tinha dançado eu era duro, eu era duro, eu tinha vergonha, eu era tímido, eu deixei toda essa timidez por causa da dança, o meu corpo mudou, muita coisa em mim mudou.

Para Bruno a dança em um primeiro momento era um castigo da escola para os alunos, mas ao iniciar sua participação nas aulas, a dança tem um impacto no seu comportamento, na sua postura e no seu corpo. Bruno relata também que a dança não foi então, um castigo, mas um “projeto educacional”, que lhe deu disciplina, pois na época só queria brincar. Neste grupo, Bruno ficou cinco anos e “*foi tomando gosto*” pela dança.

Com o passar do tempo, o grupo de dança formado pelo projeto da escola “passou a ser só para os alunos bons, *começou a mostrar*, ter sucesso”. Esse grupo participava de vários festivais de dança competitivos em diferentes cidades, sendo que sua “primeira vitória foi lá em Araxá”.

Bruno fala dessa experiência com entusiasmo e a mesma parece ter um grande significado em sua vida durante o período que permaneceu lá. Nesse projeto o grupo teve

muito reconhecimento, mas Bruno conta também que ele tinha um lugar de destaque “quem dava entrevista era eu, quem ia fazer negócio de *marketing* era eu”.

Na narrativa de Bruno é importante ressaltar que num primeiro momento ele tem uma concepção de que participar do projeto da oficina de dança era um castigo e a própria relação dele com a escola é uma relação conflituosa que se estende para a oficina de dança. Na escola ele é visto como um aluno que “zoa” muito e em função de seu comportamento recebe como castigo, participar de um projeto que oferece aulas de dança. Para Bruno, naquele momento, a escola não tinha um sentido na sua vida e, assim, ele não se engajava nas atividades propostas pela escola. Quando começou a participar da oficina, uma transformação. A oficina que antes era castigo e obrigação é resignificada como lugar de reconhecimento, desejo, prazer que reverbera em transformações no seu corpo e no seu comportamento. Essa transformação parece acontecer no olhar da própria escola, quando Bruno coloca que após um período de projeto, este passa a ser só para os alunos “bons”. A dança se transforma no seu objeto de desejo e investimento subjetivo, a experiência de Bruno o reconfigura e nos aponta para as possibilidades de significação pessoal a partir da relação entre educação e arte/dança.

A gente era menino, a gente chegava nos lugares e dançava tinha aquelas mesas imensas assim ó, sabe, com coisa pra gente comer, a gente gostava, a gente ganhava lanche, nossa, adorava os lanches, enchia a boca de coisa gostosa que a gente nunca tinha comido, pessoas de terno e gravata, pessoas da classe, da classe A, a gente dançava pra elas assim elas batiam palmas (...) nós nunca *tinha* chance de ver outra coisa assim. (Bruno)

Outra questão dessa experiência de Bruno é que a dança na escola, transforma a posição de Bruno que passa de um aluno que merece castigo para o de um bom aluno. A dança lhe dá disciplina e poderíamos considerar que neste momento a escola transforma o lugar que Bruno ocupa de transgressor para o lugar de adaptado às normas. No entanto, a experiência com a arte se tem esse aspecto afirmativo de ligação com a norma, também abre para Bruno outro espaço de possibilidades, a da criação artística. Ao participar das oficinas de dança, é despertado em Bruno o desejo da criação, o desejo de desenvolver suas próprias coreografias. Um desejo de criação que a escola não soube acolher dentro do projeto e que impõe um impasse para Bruno: ficar no projeto da escola e aceitar as suas normas de funcionamento ou sair do projeto e buscar suas próprias formas de criação e de organização.

(...) *nó* fiquei cinco anos (no grupo lá), ali eu vi muita coisa diferente, eu já via tanta coisa na televisão aquele programa Raul Gil (aqueles grupos que ele chamava ali) eu ficava olhando aquilo, eu ficava vendo, ia *pra* festival de dança, eu via muito estilo diferente nossa (a gente já tava desgastado) eu queria mais e nisso eu fui procurar mais, fui, mas na época o meu professor ele não aceitou eu procurar mais, *pegô* e fez reunião com o grupo todo e queria me tirar do grupo [...] isso porque...quis sair pra outro rumo né, "ah o Bruno não pode ter outro grupo *ainda*", sei que ele falou

comigo que eu não tinha capacidade de ir pra frente e nisso aí eu falei com ele "não, eu tenho, eu acho que eu tenho" ainda falei brincando, acho que eu tenho, minha mente foi passando tanta coisa sabe, tanta dança que eu via, eu precisava criar pra mim eu brincava lá em casa de montar coreografia, montava algumas coisinhas simples e foi dando certo.

Diante desse impasse, Bruno sai então do grupo da escola e, junto com ele, mais quatro pessoas saíram e montaram um grupo, que ele tem até hoje. Esse grupo passa a ser para Bruno o seu espaço de criação e sentido. Ele fala das vitórias e dificuldades desse grupo em competições de dança, assim como de um reconhecimento na comunidade onde vivia e sobre seu trabalho.

(...)deixei aula nesse grupo sem saber nada, consegui montar minha primeira coreografia nesse grupo, que era um grupo que era de uma ONG nessa época.

(...) *gente juntava*, a gente, ah, *vamos* pro Festival, nós temos uma tanto de dinheiro, deu um tanto da *van* e um tanto da nossa inscrição, nós vamos, e pra gente comer.

(...) aí certo tempo esse grupo vem ensaiar aqui no NAF, (...) nisso tudo a gente vinha, dançava nas comemorações que tinha aqui, na vila, o pessoal passou gostar muito da gente...

(...) fui taxado como referência. (Bruno)

Dessa experiência de Bruno, percebemos que num primeiro momento a dança na escola é capaz dar sentido à vida de Bruno, ao associar educação e arte. Em um segundo momento, o próprio modelo educacional do projeto não é capaz de manter o laço de Bruno com a oficina, pois as expectativas que este tem com a dança não são condizentes com as intenções da dança realizada na escola. De modo geral, no entanto, podemos dizer que das experiências anteriores à oficina pesquisada, a que pareceu ter mais impacto na vida dos jovens foi a de Bruno. Embora Bruno relate ter passado por muitas dificuldades, foi ele quem, a princípio, encontrou uma estrutura de grupo, acolhimento, reconhecimento e uma continuidade das oficinas naqueles projetos em que participou.

A experiência de Bruno foi positiva para ele, uma experiência centrada em valores como competição, talento, reconhecimento que, até aquele momento, deram a ele um lugar de “referência” e “ícone” no lugar onde vivia.

O que vemos nesses primeiros contatos dos jovens com a dança é que para a maioria, o primeiro contato com a dança veio “naturalmente” através da família, outros contatos aconteceram seja por incentivo dos amigos ou por um gosto tardio pela dança. Independente se eles sempre tiveram contato com a dança ou não em suas vidas, ou se a dança foi proibida ou não pelos pais, isso não determinou posteriormente um tipo de relação com a dança, fazendo-nos perceber que o que impulsiona o interesse dos jovens em participar de oficinas de dança não é uma suposta hereditariedade, mas o desejo de cada jovem de dançar.

Naiara, após o primeiro contato com a dança, ampliou seu desejo e seu envolvimento, incentivada pelos amigos e por experiências positivas com a dança. Hoje, junto com Raquel, participa do grupo de dança na igreja. Joana, atualmente, trabalha com dança, apesar de todas as proibições da mãe. Leandro tem um grupo próprio e dá aulas de dança, assim como Bruno. Apesar de que Bruno não está tendo muito tempo, atualmente, para se dedicar a dança. Cristiano e Marcela não dançam mais, apesar de desejarem continuar fazendo aula. Somente, Alex, que não gostava de dança, foi passando de oficina em oficina e hoje diz que não gosta mais de dança e nem deseja mais dançar.

Estas são as experiências dos jovens antes do contato com a oficina de dança estudada. Experiências que nos revelam suas noções e vivências antes do contato com a oficina.

Se a oficina é o texto/a obra de arte e os jovens, os leitores dessa oficina, então, esse é o horizonte dos leitores que condicionará o olhar desses jovens em relação à oficina. Antes, então, de analisar a proposta de oficina dos professores, analiso algumas concepções dos jovens sobre as danças, pertencentes ao seu horizonte inicial.

Nas narrativas dos jovens, percebe-se que o maior contato e aprendizado de dança, além da família, se dá através da mídia. Pela televisão ou em DVDs, os jovens conhecem o *funk*, *axé*, *forró* e *hip hop*.

(...) comecei a dançar *forró* mesmo, e depois eu comecei a dançar outros tipos de música, que *foi* o *hip hop*. (Tiago)

(...) porque, antes disso, eu conheci o *axé*, conheci o *funk*, conheci o *forró*, conheci vários estilos de dança, mas era tudo popular. (Joana)

Para Ferraz (2002-2003), as danças reproduzidas na mídia “são baseadas nas músicas acompanhadas de coreografias mecanizadas”, que envolvem a divulgação de valores que condicionam “os indivíduos a se relacionar com a sua realidade de forma passiva e alienada” (p. 128). Portanto, experiências com essas danças estão condicionadas a uma vivência massificada, empobrecedora e alienada. Nessa perspectiva, podemos considerar que as primeiras vivências dos jovens têm como características técnicas mecanizadas, aprendidas de forma passiva. No entanto, ao analisar as entrevistas dos jovens, se estas são semelhantes no que se refere ao tipo de dança, a experiência com essas danças assim como suas relações com elas são variadas. Os jovens tem concepções de dança diversas em relação às possibilidades de dançar um mesmo estilo de dança ou estilos diferentes. A perspectiva apontada por Ferraz não é a mesma encontrada nas experiências dos jovens. O que analisamos é que existe uma pluralidade de experiências que se configura, às vezes, como uma absorção acrítica das

danças da mídia, mas também como uma postura crítica diante das danças veiculadas na televisão.

(...) o *funk*, eu sou mais ligada no *funk* assim de passo, não fica dançando igual *esses* povo fica dançando o *funk* não, é mais é passinho, a gente inventa na hora assim e vai dançar e dança todo mundo igual mesmo, o mesmo passinho. (Marcela)

(...) eu dançava muito *funk*, *mas igual eu falei*, eu dançava porque a minha turma de amigas dançava, ia *pras* festas, dançava, é a mesma questão que eu falei do *hip hop*, pra eu não ficar excluída eu dançava, mas eu não sentia nada, pra mim tanto fazia, (...) eu tava dançando, não tava dançando, não me acrescentava em nada, dançar aquilo. (Naiara)

(...) a gente colocou passos de *funk*, passinho, *né*, *aquelas rebola*, aquelas coisas não, passo de *funk* em *hip hop*. (Raquel)

(...) eu sou dançarina de axé, sou dançarina de “bairro de axé” é muito diferente desse de bairro *praquele* ah, *de tipo*, um axé da Bahia, o axé de bairro é mais indo *prum funk*, ...até o estilo, até o jeito deles andarem é diferente, o axé de bairro não, a pessoa anda empinada, sabe, com umas roupas curtas e fala assim “ah, eu sou linda, porque eu danço muito, porque eu rebolo.” (Joana)

As falas dos jovens apontam para uma reflexão sobre as diversas possibilidades de dançar uma mesma música. Marcela gosta de *funk*, mas para ela existem formas diferentes de dançar *funk*. Marcela tem interesse pelos passos que o grupo inventa e dança junto. Para Naiara, *funk* não significa nada, não mobiliza nenhum sentimento. Já Joana dança axé, mas reconhece que há diferentes tipos de axé, e aquele que dançava se parece com o *funk*. E essa semelhança entre *funk* e axé está numa aparência ao dançar – empinada, o jeito de andar, roupas curtas. Isso nos faz perceber que estas danças para os jovens não são um todo homogêneo e que há formas diferentes de se relacionar com elas.

Segundo Shursterman (1998),

Os críticos intelectuais pretendem erroneamente que o público da arte popular seja um público de massa. Eles se recusam a reconhecer o quanto este público é estruturado por grupos de gostos diferentes, refletindo ideologias variadas, meios socioculturais diversos e empregando múltiplas estratégias interpretativas para ler as obras de arte popular de maneira a torná-las mais agradáveis e relevantes em relação à sua experiência social particular. (p. 128)

Nesse sentido, percebemos que se as danças presentes na mídia ganham o gosto dos jovens, esse gosto tem nuances diferentes e concepções diferentes sobre como fazer essa dança. Algumas jovens encontram no *funk* ou no axé, uma dança sensual, onde basta rebolar, para outros é uma dança que pode ser mais que isso. O *funk* e o axé não são dançados de forma passiva, conforme somente os modelos da mídia, mas cada jovem constitui uma maneira de relacionar com estes tipos de dança. Uma dança para a qual podem existir passos e movimentos, que são inventados e criados numa experiência coletiva.

Além das danças mais presentes na mídia, dois jovens relatam também ter conhecido um pouco de dança contemporânea e balé. Mas a imagem que tinham dessas danças era marcada, segundo eles, pelo preconceito e pela falta de conhecimento. Como relata Leandro, seus amigos “*achava que contemporâneo era ah, coisa de boiola, (...) o conceito que eles tinha é que a gente ia fazer balé*”.

Marcela ao se referir à dança contemporânea, fala de uma dança que não pertence ao seu universo, é a dança do outro, demonstrando uma clara separação com as danças que reconhecem como sendo do seu dia a dia e aquelas que vieram a conhecer em oficinas ou eventos.

(...) quando a gente fazia excursão da escola, *que nem tem aquele negócio lá no parque, da cultura assim*, eu sei que é aquele negócio que tem no parque, aí a gente ia lá também, a gente viu esse *tempo* de dança, era bacana, eu acho legal as danças **deles**[grifo nosso]. (Marcela)

A dança que Marcela conhece é a sua dança, as outras são as danças “deles”. Se para as danças que pertencem ao seu dia a dia, os jovens relatam diferentes formas de relação e concepção, para as outras danças, não pertencentes ao seu cotidiano, o relato parece demonstrar sempre uma relação negativa. É a dança dos outros, dança estranha, dança de “boiola”. Essa relação de estranhamento e distanciamento em relação a outros tipos de dança será colocada em questão ao iniciarem uma oficina que tenha como proposta danças e modos de dançar que os jovens não conhecem ou não reconhecem como “suas” danças.

Outra questão a ser considerada em relação às experiências anteriores dos jovens refere-se aos motivos que levam os jovens a dançar. Esses motivos são ligados ao prazer, sendo que muitos falam, por exemplo, que dançam porque gostam, mas, além disso, a dança aparece também como uma oportunidade de esquecer os problemas, de se tranquilizar diante de dificuldades.

(...) quando eu tô nervosa, eu começo dançar, canto alto, aumento o som no último volume, fico lá dançando. (Naiara)

(...) aí a gente descobriu que funcionava, que a gente ficava mais calma. (Raquel)

(...) parece que eu ia dançar pra esquecer as coisas, *tipo assim*, que nem muitas vezes eu já fiz, mas tem vez que *cê* esquece, tem vez que não... (Joana)

Será então que quando os jovens apontam que a dança é capaz de acalmá-los e de fazer esquecer as coisas, estão dizendo que essas danças não os engajam nos problemas reais da vida, ou seja, a dança é um fuga da realidade? Num primeiro momento, pode ser essa a impressão, mas em outras passagens de suas narrativas demonstram questionar essa postura. Como aqui estamos analisando os dados da narrativa dos jovens sobre suas experiências

anteriores à oficina, analisaremos essa questão com mais detalhes posteriormente. Cabe agora, pontuar, que essa relação de prazer e esquecimento já aparece na narrativa dos jovens referindo-se às suas primeiras vivências com a dança e que isso perdura nas suas reflexões posteriores.

Outra questão, que aparece no horizonte inicial dos jovens, diz respeito ao modo de fazer/praticar dança. A maioria tinha uma vivência informal da dança, ou seja, participavam de um grupo de dança, composto por pessoas que se juntavam com o desejo de dançar. Em algumas situações, também já haviam feito aulas de dança com professores em projetos e oficinas. Seja que tipo de situação for, essa dança parece ser focada em montar coreografias para uma apresentação. Se em grupos próprios, a participação era de todo o grupo, que ora criavam seus próprios passos, ora imitavam de outros grupos vistos na TV ou em DVDs. Se com professores a responsabilidade de criar os passos era do professor.

(...) cada um montava uma partezinha aí juntava tudo e montava também, alguns passos a gente já tinha visto: televisão, DVDs de música. (Aline)

(...)ela [a professora] sempre ensinava pra gente passos, (...) inventava uma coreografia...uma coisinha pra gente apresentar, mas era sempre a mesma coisa, acho que só para gente ter noção. (Aline)

(...) Nós *colocava* a música lá pra rolar. E ficava todo mundo parado em pé lá. E via *no quê que dava*. E via *o quê que dava*. Com a música *rolando* e uns *fazia* uns passos, a gente fazia outros, aí a gente *cabava* juntando o passo de todo mundo e fazia alguma coisa. (Alex)

(...) Tipo, antigamente, era mais assim, colocava o DVD ou Cd e começava a balançar o corpo, [...] E tentava imitar em algumas coisas, acho que esse é o início da dança de qualquer um” (Tiago)

(...) a gente montou um grupo e aí esse grupo é a companhia que eu tenho hoje (...) dei aula nesse grupo sem saber nada, consegui montar minha primeira coreografia nesse grupo. (Bruno)

Nestas experiências, a dança concentrava-se no *fazer dança*. Uma experiência aparentemente centrada na reprodução de passos, mas que engajava as pessoas coletivamente em um projeto, em uma tentativa de criação, onde os modelos a seguir eram a televisão ou os colegas com mais experiência. Um fazer repetitivo por um lado, mas que exigia um esforço dos jovens em produzir algo coletivamente. Shusterman (1998) aponta esse caráter da arte popular: passividade e repetição. Mas nos leva a pensar que essa passividade é vista quando se restringe o termo “passividade” como o contrário à contemplação e ao esforço intelectual. A dança que os jovens inventam tem um engajamento somático, corporal e físico enorme além de reunir os jovens num esforço coletivo, que os levam a pensar suas próprias escolhas.

Como um dos jovens diz, o próprio exercício de construir coletivamente demanda escutar o outro, abrir-se para novas propostas, decidir em grupo.

(...) você junta todo mundo ali, e pergunta então como vai ser, dá para fazer isso, isso, isso. *Se alguém tiver outra ideia, por favor, apresente*, aí juntava as ideias e formava alguma coisa, isso, acho que qualquer ser humano que se preze teria que ter pelo menos essa noção, *pô*, vamos juntar as *ideia* de todo mundo e tem que saber outra coisa também que... a abrir mão de sua opinião e aceitar o do próximo que realmente isso faz muita diferença, porque vamos supor, eu tenho uma ideia, você tem outra e nós dois não queremos entrar em acordo, acho que não vai sair nada, *vamo* fica no zero. (Tiago)

As experiências dos jovens eram marcadas por essa duplicidade, repetição de passos, mas que, por serem feitos coletivamente, exigia a criação de algo novo que surgia da relação dos desejos das pessoas do grupo. Consideramos ainda que a dança enquanto arte, aparece na fala dos jovens como um fazer. A noção da dança como uma forma de expressar, conhecer e dizer sobre o mundo, não aparece na narrativa dos jovens nas suas primeiras vivências.

(...) eu não imaginava que às vezes você não precisa falar pra você falar uma coisa *pras* pessoas, às vezes com um movimento de braço, você pode falar alguma coisa, com movimento da perna, movimento da cabeça, qualquer coisa, não precisa você simplesmente verbalizar. (Joana)

O que Joana nos revela é que a expressão corporal só mais tarde foi entendida por ela, como uma possibilidade de comunicar algo. Nesse momento inicial seu foco era sobre a execução de uma dança.

Uma outra questão que aparece na narrativa de umas das jovens é a relação com o professor de dança. O professor aparece, para Naiara, como alguém com um modo mais rígido de ensino.

(...) você vai numa academia *pra* você aprender axé, eles tem a coreografia daquele jeito e eles ensinam do mesmo jeito para todo mundo e pronto.

(...) normalmente quando a gente pensa “professor de dança”, normalmente a gente pensa assim, que ela já vai *vim* com coisa pronta para gente aprender, para gente imitar ele, nem aprender, a gente nem aprende, faz de qualquer jeito, mas faz o mesmo passo. (Naiara)

A aula com um professor era vista como o aprendizado de passos já codificados e preparados para passar igualmente para todo o grupo de jovens. A imagem que Naiara traz do professor é de um professor que ensina centrado em técnicas válidas para todas as pessoas e que não está interessado no aprendizado do aluno. Nessa fala aparecem as características do que Molina (2007) considera como um ensino tradicional de dança. Um ensino com viés técnico-instrumental próprio das academias que não estimula um ambiente de troca e experiências de autonomia do aluno. Cabe ao aluno apenas repetir o que o professor ensina. O que Naiara aponta é a visão de um professor com um ensino de dança tecnicista. Ao

questionar essa visão técnico-instrumental percebemos que Naiara aponta para uma compreensão de que a repetição e a técnica devem fazer parte de um processo educativo e que se a imitação faz parte do processo de aprendizagem, aprender, é mais do que imitar.

Outra experiência dos jovens é de uma vivência fragmentada da dança, fazer dança eram sempre possibilidades pontuais, sem perspectiva de continuidade. Eles percebiam ser necessário um suporte para os seus projetos continuarem, o que quase nunca acontecia.

(...) igual, *tipo assim*, comecei a fazer, aí é uma coisa que eu gosto, eu queria dar continuidade aquilo, entendeu?, continuar mesmo até onde não der mais pra mim, mas como eles param, os professores vão embora, você forma e sai da escola, eu acho que acaba desistindo. (Aline)

(...) o grupo deles durava dois meses e não ia pra frente por quê? Porque, a pessoa que dava aula, a gente nem chamava de professor, as pessoas que *dava* aula, o multiplicador que tava ali, não tinha noção de coordenação de grupo, ou não tinha noção de como recrutar ou como passar uma aula ou como fazer, mostrar para gente os passos, porque às vezes para gente é muito fácil saber os passos, saber dançar, mas saber passar é muito diferente... É muito difícil mostrar e eles não sabiam mostrar isso, eles sabiam dançar. (Leandro)

O que eles demonstram é o desejo e a percepção da necessidade de um suporte para que suas ações pudessem ter continuidade. Se por um lado, pode ser uma tentativa de passar a responsabilidade para o professor ou instituição, é também, o reconhecimento de que é preciso mais do que vontade para dançar.

De todos os jovens Bruno é o que teve uma experiência, antes da oficina investigada, que tivesse um tempo de duração maior, tanto de oficina, quanto de participação em projetos e de experiência de ter um grupo próprio. Essa experiência teve o suporte da escola, que depois o levou a montar um grupo que teve reconhecimento na comunidade onde morava. Em ambas as experiências aparece, na narrativa de Bruno, um *fazer dança* para participação em festivais competitivos, mas também a possibilidade não só de um fazer, mas de uma mudança pessoal. Na fala de Bruno, aparecem imbricadas questões educacionais, sociais e estéticas, demonstrando que estas inter-relações, embora não sejam o foco das narrativas dos jovens, são reconhecidas por alguns como fator importante em suas formações pessoais.

(...) a gente ensaiava, a gente viajava, *fomos* já pra Araxá duas vezes,...*fomos* pra...*fomos* para Corinto, Curvelo, Congonhas...Congonhas, Mariana, Ouro Preto, *nossa*, foi muita coisa que a gente passou ali.

(...) nossa primeira apresentação, lembro até hoje, nós montamos uma coreografia.

(...)é um trabalho de educação, me trabalhou, me deu uma disciplina e quando a pessoa tem essa disciplina aqui, ela vai ter, ela vai querer carregar essa disciplina pros outros lugares, onde ela não era, onde ela não era bem vista pra passar a ser aceita agora, ela vai passar a dar um resultado ela mesma vai querer falar, chega, mudei, quero dançar. (Bruno)

Por fim, as experiências anteriores da dança levantam expectativas em relações ao ensino e aprendizado de dança. Essas expectativas relacionam-se ao desejo de aprender mais as danças que conheciam. Quando a oficina ia começar, os jovens falavam dessas expectativas:

(...) ah, eu fiquei assim, porque quando falou “dança”, foi logo na cabeça assim, dança, *street*, porque é o que mais a gente vê é *street*, né, achei que fosse *street*. (Marcela)

(...) Ah *tava* animado, porque eles *falou* assim, é, é aula de dança, de dança então *vamo dançá*. Aí o povo pensou *vamo* fica no *funk* e axé a noite inteira. (Alex)

[Eu esperava] ah, que fosse uma coisa assim normal, coisas óbvias assim, ah, um *hip-hop*, forró, alguma coisa assim, mas nunca imaginei que fosse dança contemporânea. (Aline)

(...) naquele tempo, *hip hop* *tava* em alta para todos os jovens, aí todo mundo começo *nó*, bacana, legal. (Tiago)

As expectativas dos jovens centram-se em aprender uma dança. Eles não estão preocupados neste momento com efeitos sociais e educacionais, embora como apontado anteriormente, reconheçam esses efeitos durante as oficinas. A demanda neste momento é estética, é a dança que os interessa.

O que percebemos, então, das experiências dos jovens é que são marcadas pela diversidade, mas também encontram semelhanças. Os jovens começam a dançar ainda bem cedo e os primeiros contatos acontecem em casa com a família. Essas experiências são ligadas às danças veiculadas na mídia, assim como suas expectativas em relação à oficina de dança. Apesar disso, cada jovem tem uma forma de se relacionar com a dança; uns gostam mais ou menos; tiveram incentivos ou não; têm preferência por determinados estilos de dança, modos e motivos diferentes para dançar, assim como experiências de oficinas e cursos. Apesar das diferenças todos os jovens se encontram em algum momento com o desejo de dançar.

4.2. Dança: proposta artística ou social?

Entendendo que a experiência estética, acontece na oficina de dança pelo diálogo dos jovens com o professor que juntos inventam/criam dança, consideramos importante discutir as concepções e intenções que perpassam a visão dos professores sobre a oficina de dança. Apresentar uma análise de uma possível proposta dos professores e sua dinâmica durante a oficina não tem aqui a pretensão de construir uma narrativa sobre o que “realmente” aconteceu na oficina a partir da comparação da narrativa dos jovens e professores, até porque consideramos aqui as experiências dos professores e dos jovens a partir de suas narrativas e não estamos na busca de uma suposta realidade dos acontecimentos na oficina.

Discutir essas concepções tem como finalidade apontar as noções dos professores sobre dança, ensino de dança, juventude, práticas e escolhas profissionais narradas em suas entrevistas. Buscamos reconstruir, assim, fundamentos que embasam suas práticas de ensino de dança e como esta prática foi acontecendo e se transformando ou não no contato com os jovens.

Ao reconstruir a narrativa dos professores a partir da análise das suas concepções, entendemos que a prática do professor retrata sua proposta de ensino. Uma proposta que será posta em diálogo com os jovens na oficina em que, a partir de suas experiências prévias, eles construirão novas experiências. Esta proposta do professor é vista aqui como um acontecimento, carregada de um “potencial de sentido” que indica possibilidades dos jovens experimentarem a arte. A proposta do professor para a oficina se constitui como um dos elementos para criação de um sentido para as experiências dos jovens e dos próprios professores na oficina.

Numa visão inicial sobre as entrevistas, percebemos que cada professor apresenta um relato que enfatiza um olhar sobre a dança, sobre o ensino de dança e sobre a oficina. Propostas que relacionam questões sociais, pedagógicas, psicológicas, artísticas, estéticas e organizacionais.

Mariana propõe o ensino de dança contemporânea para o grupo de jovens da oficina. Sobre essa proposta, relata uma resistência inicial. Percebe que algumas pessoas pensam que a resistência deve-se ao fato dos jovens serem pessoas que vivem na periferia, no entanto, avalia que ela acontece por falta de conhecimento e pode ocorrer com qualquer pessoa. Mariana fala também que a falta de conhecimento, não permite uma escolha verdadeira sobre que dança aprender, já que a escolha será limitada. Neste sentido, não abre mão da sua proposta, pois considera que é importante conhecer. Apresenta a dança contemporânea como uma “proposta artística” de ensino, uma proposta que enfatiza a ligação de uma implicação política da dança.

Num primeiro momento para Mariana, é lógico que as pessoas escolhem dançar aquilo que veem e escutam na TV e estranham o que é diferente desse modelo, mas, oferecendo a possibilidade de conhecer outras coisas, essa escolha pode mudar. Pensa que oferecer somente *funk*, ou as danças da mídia é perverso, pois não dá a possibilidade das pessoas conhecerem e saberem apreciar outras coisas. Critica, em função disso, o discurso da valorização do *funk*, pois vê como um discurso que mantém as pessoas em seus lugares e não possibilita aos jovens conhecerem e questionarem as formas de dançar.

Por um lado, esse aspecto da narrativa de Mariana aponta para o que Shusterman (1998) caracteriza como uma visão da arte popular, como arte que não oferece satisfação estética ou quando oferecem as satisfações de prazer não são autênticas. Os prazeres que proporcionam não são reais, por serem superficiais, fugazes, temporárias. São faltas de escolhas de algo melhor. Por outro lado, durante toda a sua narrativa Mariana apresenta uma preocupação com as danças dos jovens, abrindo possibilidades de diálogo com estas manifestações. Além disso, as críticas de Mariana não se restringem ao *funk*, ela também considera que a dança contemporânea, tem seus problemas, sendo muitas vezes elitizada. Uma elitização fruto em parte da postura dos próprios artistas, assim como da falta de uma política cultural descentralizada, que seja realizada nas comunidades de vilas e favelas das diversas regiões da cidade. Nesse sentido, como artista, se propõe a ensinar dança contemporânea nas periferias como um ato político e de aproximação dos jovens com outras danças.

Sua proposta de ensino de dança é, portanto, uma proposta artística, mas uma proposta que não se desvincula de outros campos da vida, já que para ela arte é política, conhecimento, educação, cultura, é vida e tudo isso pode ser trabalhado com a dança.

Acredita que os projetos sociais são um lugar privilegiado para trabalhar a dança nessa perspectiva. Para ela na escola não se ensina arte. É uma arte, só de trabalhos manuais, porque “se você levanta”, muda tudo, ou seja, o movimento transforma as pessoas. E a escola não quer se propor a isso, a escola não quer fazer para além de trabalhos manuais, não quer se transformar.

Na aula, ensinava dança e entende que mesmo que outros objetivos além do ensino de dança possam ser alcançados, este acontece como consequência do ensino de dança e não por oferecer atividades paralelas a ela. A dança é o seu foco e ela relata que não irá parar a aula para discutir alguns problemas ditos sociais, estes terão de ser resolvidos na dança. Relata, por exemplo, que num dos ensaios para as apresentações, os alunos ficaram horrorizados com o comportamento dos outros, não porque tivesse dito o modo certo de se comportar, mas talvez pela sua postura diante dos alunos durante a aula. Relata também sobre a mudança de relação dos jovens como o próprio corpo e, se no início, para eles todo toque era um indício de sexualidade, a dança contemporânea trouxe outras possibilidades de tocar o corpo do outro. Com o passar do tempo, faziam massagem uns nos outros, sem que a atividade estivesse carregada de conotação sexual.

Para que a dança tenha esse alcance é preciso uma técnica rigorosa, exigente e não se acomodar com as resistências. Num primeiro momento, no entanto, dividia a aula. Na

primeira metade, Mariana desenvolvia a sua técnica e, na outra parte, os jovens podiam dançar o que quisessem. Conta que no início traziam só o *funk* e o *axé*, ela deixava que eles trouxessem de tudo, até as músicas e os movimentos mais pornográficos. Aos poucos, na segunda parte da aula, os alunos iam pegando os seus CDs e propondo fazer como exercícios as atividades da primeira parte da aula.

Nas aulas, além das técnicas, discutiam textos, iam a espetáculos e divulgavam os eventos que aconteciam na cidade. Os alunos tiveram a oportunidade de ir a vários espetáculos.

Sobre a narrativa de Mariana, três questões são importantes destacar: em primeiro lugar, Mariana é a única entre os professores em que encara, claramente, a dança como arte. Embora todos os outros professores discutam em algum momento a questão artística, para Mariana, este é o foco: a arte/dança. Uma arte que envolve, sobretudo, conhecimento e escolhas. Uma segunda questão é que, por considerar que fazer dança é também um ato político que envolve conhecimento e cultura, ela acredita que a dança trará por si só um resultado nessas áreas, diferente de outros professores que trazem a necessidade de trazer outras ferramentas para a dança para que ela possa ter um resultado social. Uma outra questão é que as suas afirmações da relação entre as danças que os jovens gostavam no início da oficina e a dança contemporânea, por vezes, esbarra num enrijecimento: se permite aos alunos dançar “suas” danças, faz isso até o momento em que eles possam receber sua proposta. Como resultado ocorre um diálogo entre as danças, mas principalmente, a apresentação de uma outra possibilidade, que ela pretende que seja absorvida pelos jovens.

A proposta de Mariana aponta para a visão de uma dança, como arte, que contribui no processo de transformação das pessoas. O discurso da arte como vinculado ao social é vista por Mariana como uma proposta que não corresponde a uma ação política e crítica sobre o mundo, mas como assistencialismo.

As concepções de Mariana parecem apontar, assim, para o que Viganó (2006) caracteriza como uma intervenção sociocultural, um modelo que se distancia de uma visão instrumental da arte que visa “desenvolver a consciência estética e a capacidade crítica em um grupo de jovens” (p. 16), um tipo de proposta que entende a cultura como um conjunto de escolhas coletivas, como um modo de vida, e a arte como um campo essencial do conhecimento humano. Para isso, é necessário pensar nas oficinas não só como ações pontuais, mas articulada a uma política cultural. Para Viganó, as políticas culturais de Estado é o que realmente pode assegurar o processo de inclusão social dos jovens. Para ela, “com o Estado ausente da responsabilidade na efetivação das políticas sociais, não há garantias de

continuidade das ações de maneira integrada, beneficiando a sociedade como um todo” (p. 65).

As concepções de Mariana tem seu foco na arte, como forma de conhecimento e como política cultural. Reconhece nos jovens uma resistência, mas também um desejo de conhecer o novo. Mariana convoca os jovens a construir uma oficina de dança contemporânea e suas ações são baseadas no ensino desta dança, ainda que reconheça que, num primeiro momento, seja necessário ceder espaço para outras danças que os jovens conheciam e dançavam. Na sua narrativa, são claras as relações entre estética, trabalho social e educacional, enfatizando o lado estético e artístico como foco, mas que tem consequência em outras áreas.

Walter é bailarino. Na sua história, ele teve várias experiências com dança e uma formação variada de estilos. Os anos de formação como bailarino foram longos e essa foi sua opção desde muito novo. Falar sobre fazer dança é leve, feliz, prazeroso, um prazer que transparece na sua fala, na sua fisionomia, na sua postura durante a entrevista. Dançar “é muito diferente, assim, eu *num* sei se conseguiria explicar isso assim em palavras, sabe, é uma coisa de ficar cego mesmo e de entrega, *nó*, literalmente assim, gosto muito”.

Diferentemente da escolha de dançar, o ensino vem quase como consequência natural e como uma necessidade financeira que, aos poucos, vai descobrindo também uma satisfação. Ensinar é conversa séria. Ensinar

(...) é esse sentimento de dar aula hoje é, é, totalmente diferente quando eu dava aula antes, antes eu dava aula é mais buscando mesmo essa questão de complementação de renda tal, apesar de gostar, assim sabe, mais hoje, a sensação de tá ensinando ela é, muito mais, ela é muito maior, ela é muito mais gratificante sabe.

Para Walter, dançar é prazer e é isso que busca num primeiro momento com a aula de dança. O importante é descobrir o prazer de dançar diferentes tipos de dança, não importando qual o nome que se dá a aquilo que se dança. Para encontrar esse prazer na dança, busca saber o que os jovens querem.

Quando começou a dar aula na oficina, Walter encontrou jovens que não queriam dançar, porque a dança não tinha sido para eles uma boa experiência:

(...) lá no Arthur de Sá, foi impressionante, assim, os meninos eles eram, super rígidos com a ideia de dançar.

(...) o primeiro contato que tiveram com a dança para eles não foi muito interessante.

(...) acho que eles tiveram uma aula, uma oficina de dança contemporânea e a pessoa que dava aula, acho que usou muito bastões com eles tal...tal, acho que elementos que não *atrai* muito para quem está começando, *tá tendo* o primeiro contato e para quem tem pouca referência de arte de dança, de cultura.

(...) aí chegando lá foram ...super resistentes, não comigo, mas sim com a Oficina de Dança.

(...) Foi quando a gente, eu vi a necessidade da gente poder conversar mais pra saber realmente o quê que eles esperavam da dança. (Walter)

Walter percebe que é preciso conversar com os jovens, ouvir suas histórias e decidir coletivamente o que fazer na oficina de dança.

(...) a gente conversou muito, falei da minha influência com dança, das possibilidades que eu poderia trabalhar com eles, aí a gente foi e montou um cronograma que foi aprovado pela Fundação, pela coordenadora Vera, que a gente trabalhou umas coisas assim, que eu achei que fosse interessante pra poder trazer pra...pelo menos tentar aceitar, *né*, a oficina de dança, aí a gente montou um cronograma que a gente fazia é...forró que eles pediram e eles pediram *hip-hop* ...

(...) Ai eu falei: “... só *hip-hop* eu não posso dar pra vocês, porque eu não tenho bagagem suficiente e tal, mas a gente pode trabalhar algumas coisas sim, então a gente vai pegar essas aulas e vamos dá o nome pra ela de Dança Livre, pode ser?”

(...) aí o quê que eu percebi, que por causa do nome que eu dei, não tinha menor importância e que eu tava levando, primeiro porque eles não sabem realmente do que se tratava. (Walter)

Para conseguir a aceitação dos jovens, Walter os escuta e faz uma proposta coerente com suas possibilidades de ensino. Ele passa a ensinar diferentes modalidades de dança, sem uma rigidez, então, às vezes, levava “movimentos que o pessoal faz na dança de rua, do *hip-hop*”, “balé clássico, barra, diagonais, alguma coisa assim, contemporânea que é uma coisa mais solta, que eles achavam super engraçado”. Walter acredita que, pela experiência e pela oportunidade que teve de “fazer um pouquinho de cada coisa”, ele não foi rígido em um estilo de dança e soube aceitar as propostas dos alunos. Talvez outro professor não aceitasse e se concentrasse somente numa técnica de dança. Ele, no entanto, não tem problema em mudar o nome de algumas coisinhas se isso “favorecer” o trabalho. Essa proposta de trabalhar vários estilos de dança foi “um diferencial *pra*, mesmo, *pra* começar, *pra* amaciar a coisa assim sabe”.

Walter está interessado, nesse primeiro momento, em amaciar os jovens, quebrar sua rigidez e convidá-los a dançar, não se importa que para isso tenha que sair da técnica e da nomenclatura correta de dança. Ele omite aos jovens informações sobre dança, criando uma aula, que possa seduzi-los. Mas Walter não para somente naquilo que os jovens esperam, ainda que reconheça que precisa “maquiar” a dança para ela ser aceita

(...) e uma coisa que eu sempre procurei tentar fazer também é falar a linguagem deles assim, sabe, trazer algumas coisas, por mais que eles não quisessem fazer, mas, bacana, então vamos leva isso aqui, que é uma coisa que eu sei que não vão gostar, mas de que forma eu posso levar isso aqui e oferecer a eles numa linguagem, numa maquiagem que eles vão ter abertura de pelo menos, é, até saber o quê que é aquilo ali

Mudando sua linguagem e procurando entender o desejo do jovem, Walter conseguiu quebrar as resistências “independente do nome, *tipo assim*, coloca o menino ali e consegue ter

a atenção dele, acho *né*, pra poder oferecer algo”. Ele não acredita que somente o que os jovens desejam aprender deva ser oferecido, mas que essa parte de “maquiar” pode ser necessária para ter a atenção do jovem e sua abertura para aprender novas danças. Isso porque Walter, assim como Mariana, percebe que as atitudes de resistência dos jovens são devido à falta de conhecimento e que esta resistência pode ser resolvida com um trabalho de dança junto com os jovens.

(...) o preconceito que era, o quê, que, que prejudicava aquele pessoal sabe?! Porque eles não, como eles não tinham uma informação é, muito clara do,do, a respeito das modalidades,

(...) Então eu mudei o nome, bacana, e ficou, funcionou essa questão do nome aí ficou Dança Livre.

(...) eu percebi então é que trabalhar um pouco também de informação, teoria, no sentido mesmo de, história da dança.

(...) a gente começou a levar um pouco da história da dança, é por modalidade, é porque de alguma roupa, porque da postura, porque dos movimentos, da onde veio, porque veio, como que veio, então, aquela coisa toda de ter uma base mais teórica, *pra* de repente, pelo menos não acabar, pelo menos, diminuir um pouco o preconceito, *né*, que já foi.

(...) quando chegou no final do... do curso, eu já não precisava usar o artifício de maquiar o nome da modalidade ou da aula, a gente fazia uma aula super mista, até porque a gente não tinha a responsabilidade, compromisso de fazer nenhum tipo de formação específica, a intenção da Oficina não era formar bailarinos, assim, e foi super gostoso, assim.

Nesse trabalho, os jovens descobriram novas danças e também aprenderam que *funk*, *hip hop*, até “é dança sim, mas que existe outras formas de dançar”. Walter não exclui, a princípio, essas danças das suas possibilidades de trabalho na aula, mas as traz para sua proposta de ensino, apontando, no entanto, aos alunos que existem muitas outras possibilidades.

Na proposta de oficina de dança, o foco era aprender a dançar com prazer, mas foi percebendo ser possível e necessário trabalhar outras questões na sala de aula. Às vezes esse trabalho era desenvolvido no próprio ensinar dança às vezes como algo separado da dança. A dança era uma oportunidade de trabalhar não só o conhecimento de dança em si, mas também questões como respeito, convivência, socialização. Walter reconhece a relação entre objetivos sociais, educativos e estéticos vinculados na oficina de dança e a necessidade de se trabalhar essas questões na oficina.

(...) nessa primeira aula [de forró] eu *num* tinha essa intenção de trabalhar contato *né*, mas como que a gente trabalha essa aula de dança a dois, essa questão do rodízio, aí como todos queriam fazer forró e como alguns não conversavam com outros e era rodízio, se eu não converso com você, como é que eu vou dançar com você, complicado, *né*?

(...) e eu não sei, se sem perceber, eles fizeram esse rodízio naturalmente, eu tinha cinco meninos que não conversavam, mesmo assim, dentro de sala, eles dançaram sem o menor questionamento, eu acho que sem perceberem mesmo que *tavam* dançando com a pessoa *que não conversava*, eu falei assim, *nó caramba* que legal.

(...) *na medida que* a gente ia abrindo a possibilidade pra trabalhar com eles, a questão própria da dança, da modalidade da dança, do que a dança permite trabalhar, quanto mais abriu o leque, maior o leque oculto abriria, assim sabe, por exemplo, essa questão mesmo de, quero fazer aula de dança, de forró, quero fazer aula de forró, dentro de uma turma que faz parte de um projeto social, que se é social trabalha um monte de coisas ali *né*, além da dança, e como é que fica essa questão da dança do menino adolescente que não quer dançar com a gordinha ou com a feia sabe. (Walter)

(...) Essa questão mesmo da socialização, dessa reeducação, da inserção é...a gente tinha...tinha necessidade...tinha mais que o dever de tentar trabalhar também *né*? porque a dança é o que no primeiro instante eles iam procurar ou às vezes nem isso, às vezes era só uma ocupação, mas a gente tinha um compromisso e a responsabilidade de levar algo a mais assim, *né*, do que é a dança, então, por exemplo.

(...) então, comecei buscar algumas é, dinâmicas desse tipo, pra trabalhar essa questão do,do... da convivência mesmo sabe, do social, do respeito, do limite... (Walter)

A percepção que Walter traz dos jovens são de pessoas que querem dançar, mas que, por causa de preconceitos, têm uma resistência, que passa a não existir durante as aulas de dança. Neste contato com os jovens, a relação que se estabelece é de um aprendizado, é uma troca.

(...) e uma das coisas que eu acho também que é necessário pra quem trabalha com, com oficinas de projetos social, com criança, adolescente, que tá em transformação o tempo todo, é conseguir e ter a, a... a habilidade de transformar junto com ele, assim, sabe?

(...) acho que a coisa mais bacana mesmo é a questão da troca, sabe, da troca, eu não tenho dúvida do que eu tenho acesso e recebo e aprendo muito mais do que eu consigo oferecer pra eles, sem sombra de dúvidas, e é isso assim, sabe? (Walter)

Na prática de Walter, aparece uma proposta: ter prazer em aprender dança. Seu foco é ensinar dança, mas diferentemente de Mariana não tem o foco num único tipo. Para se aproximar dos jovens, busca estabelecer uma relação de troca e de descoberta de diferentes tipos de dança. Para isso, não exclui nem o forró, o balé, o axé, a dança contemporânea, mas reconhece em cada uma delas suas possibilidades. Embora não tenha um tipo de dança específico, seu modo de ensino parece claro. Estabelecer uma conversa com os jovens, quebrar sua resistência e levá-los a perceber que os modos de dançar são muitos.

Além da dança, pelo fato da oficina fazer parte de um projeto social, sente a responsabilidade de trabalhar outras questões. A oportunidade de trabalhá-las aparece naturalmente e é reforçada pelo seu trabalho.

Na narrativa da Taís, chama-nos a atenção uma frase “a dança é um pretexto”, frase que parece sintetizar o seu o discurso social sobre a oficina de dança. Ao contrário de Mariana, cujo foco é a arte, a dança, para Taís, é um pretexto para realizar uma intervenção social. Se ambas reconhecem as imbricações de questões sociais e estéticas nas oficinas, enfatizam elementos diferentes em suas narrativas.

Sobre a oficina, fala que esta é um processo de formação que não acaba nunca e, onde a dança é só um pretexto para trabalhar outras coisas. Nesta perspectiva, relata como resultados da oficina, casos de mudança na vida de jovens como, por exemplo, uma menina de rua, que com oficina de dança, teve um incentivo para sair das ruas; ou de uma outra jovem que hoje é professora de dança; ou de um outro jovem que frequentava e se destacava na aula de dança, mas que seis meses após o término do projeto foi morto.

Relata ter uma opção clara pelo trabalho em projetos sociais, já que nas escolas particulares nunca conseguiu dar aula, porque lá não tem espaço para se trabalhar o que acredita. Para ela, nos projetos sociais, diferentemente das escolas de dança particulares, não é só a técnica que é ensinada e ela se interessa por um ensino não tecnicista.

Taís tem uma visão de que se projeto é social, é isso que deve ser trabalhado. A dança, aqui, é como instrumento para se alcançar esses objetivos, e o seu foco e sua ação se dirigem para produzir alterações na vida dos jovens. Mais do que preocupada como uma técnica de dança, ela está voltada para a experiência dos jovens e como isso pode afetar suas vidas.

Isto não significa que não trabalhe a dança em sala de aula, tanto que ao falar sobre como acontece a oficina, relata que busca escutar a linguagem corporal dos alunos para poder pegar um pouco de cada uma e fazer um trabalho. Ela não está focada em uma técnica de dança, mas nas possibilidades corporais dos jovens reunidas em um trabalho coletivo. Ensinar dança, para Taís, é exatamente participar de um coletivo, é troca da sua linguagem com outras linguagens.

Em relação aos jovens, percebe que ao dar aula para eles, encontra-os resistentes com o novo, pois já trazem muitas coisas fixas. Mas Taís procura pensar uma forma de fazer com que todos participem da oficina de dança.

Num primeiro momento, a proposta de Taís poderia ser vista somente como um instrumento para atingir objetivos sociais. No entanto, embora, o objetivo social de Taís seja claro, isto não significa colocar a dança em um lugar inferior ou sem importância, nem o “social”, aqui, parece se confundir com assistencialismo, ou como uma prática disciplinadora, “a preocupação não é a de se ‘disciplinar’ os mais pobres para que não cometam crimes contra as classes favorecidas” (Viganó, 2006, p. 119).

A proposta de Taís envolve questões como o social e o artístico. A sua aula está inserida num contexto de intervenção social, que, como aponta Hjkiji (2006), é importante ser pensado nos projetos socioculturais que não tem como única finalidade a dimensão estética, mas também a transmissão de valores, de experiências, de imagens que atinjam a vida dos praticantes como um todo.

Ensinar dança para Taís é trabalhar coletivamente linguagens corporais, um trabalho de dança e arte focado na transformação social da vida dos jovens. Considerando que nesses projetos nem sempre é possível separar ação social, arte, ética e estética, o papel social destacado por Taís, não significa que a dança como arte não é trabalhada. É a dança coletiva, preocupado com o movimento corporal de cada jovem que está em foco.

Para Cláudia, trabalhar em projetos socioculturais também tem uma perspectiva semelhante a de Taís e a de Mariana em alguns pontos. Ela explica que trabalhou com dança contemporânea. Uma proposta difícil e que teve grande resistência, porque “o estilo deles era o *funk*, era o axé, era andar pelado, o corpo quase nu, andar de qualquer jeito, ou andar bem arrumado demais da conta, pra poder mostrar pro outro”. Cláudia percebe que o corpo dos alunos “fazendo o *funk* e o axé deles” era bem solto, mesmo quando tinha que rebolar, mas ao fazer dança contemporânea ou afro que é uma dança que eles não queriam, eles não dançavam, porque achavam que era “*coisa de viado*”.

Para Cláudia é preciso então “*trabalhar bastante*” para eles sentirem que outros tipos de dança também podem ser “*gostosos*” de dançar. Um trabalho difícil e longo “*para poder eles entenderem* aquilo (...) e para poder ter essa, essa, disponibilidade, para poder eles permitirem o desconhecido.”

Este é um tipo de trabalho que já realizou em outros lugares e não percebe “muita diferença assim em academia e em escolas e em projetos sociais” porque todos “são seres humanos, são pessoas deficientes de afetividade, eles precisam desse apoio”.

Para conseguir essa abertura dos jovens, Cláudia procurava fazê-los reconhecer que era preciso uma disponibilidade deles para que a oficina pudesse acontecer:

(...) é vocês que fazem o programa, eu não trabalho sozinha, eu trabalho junto com vocês, e um precisa do outro, então se vocês não querem, não vou obrigar, não vou forçar. (Cláudia)

Além disso, para lidar com essa resistência, propõe aos jovens uma troca:

(...) quando foi um dia nós fizemos uma troca, eles queriam fazer axé, queriam *funk*, ..., é, vai ter um dia então que nós vamos fazer, vocês vão dar aula do axé, do *funk*, do que vocês quiserem, aí eles adoraram. (Cláudia)

Mas a principal forma encontrada para lidar com essa resistência é a conversa. Tanto que em vários momentos da sua narrativa relata sobre conversas com os jovens e o efeito delas. A própria narrativa de Cláudia é construída em forma de diálogo, trazendo suas falas e as falas dos jovens. O diálogo parece ser eixo do trabalho.

(...) conversamos bastante, qualquer coisinha eu parava a oficina e fazia aquela roda de conversa, batia papo, aí eles entendiam, o quê que tava errado, o quê que tava acontecendo realmente.

(...) aos poucos, com conversas, com desabafos de alguns, espontaneamente, aí foram se soltando, se liberando, e se dando, e se deixando permitir, conhecer outras modalidades. (Cláudia)

Essas conversas com os jovens baseavam-se muitas vezes no comportamento desses na oficina, pois Cláudia acreditava que, em função das carências e debilidades emocionais deles, surgia uma resistência em relação a uma dança. Relata que na oficina percebia essa falta de apoio e afeto, percebia que a mente deles “precisava ser muito trabalhado, o psicológico deles também” e que não só eles, mas a família também precisava de ajuda. Aí, ela foi “pincelando aos poucos sobre a roupa, sobre o jeito de falar,(...) a musica do *funk*”, as relações familiares, as relações no grupo. Para aproximar-se dos jovens e quebrar sua resistência, ela adota, então, uma postura de conversa que oscila entre afetividade e firmeza.

(...) desabafar, isto acontecia, porque, não adianta chegar, dar aula, passar um pouco de informação e vamos embora. Querendo ou não, você cria uma afetividade, cria uma aproximação.

(...) alguns até assustam a gente, mas isso você tem que chegar com pulso firme, e falar é isso, é isso, é isso, *ôpa*, então *tá bom*,... chegar com pulso firme, reclamar e ir na deles, sabe? Soltar um pouco a corda e puxar.

(...) trato vocês com educação, vocês querem educação? Trato com maior respeito, com a maior educação, agora se vocês quiserem, ignorância, eu trato com ignorância também, aí eles assustam, *nó, então, as coisas não são dessa maneira...* (Cláudia)

Percebemos que Cláudia se propõe a ensinar dança contemporânea para os jovens e que procura se aproximar emocionalmente deles. Sua narrativa é permeada de palavras que enfatizam aspectos ligados à vida psíquica e emocional dos jovens. Um olhar que aponta os jovens como pessoas carentes de afetividade e que, portanto, precisam ser trabalhados para “se permitirem” novas experiências, como a dança contemporânea. Mas, embora aponte em grande parte as debilidades dos jovens, reconhece neles também suas capacidades. Cláudia ao falar com os jovens “a gente aprende a cada passo, a cada dia, a cada contato, a gente tá sempre aprendendo com vocês, vocês acham que não, mas a gente aprende o tempo todo”. Ela percebe que eles também ensinam, eles também podem contribuir com a oficina e não só receber passivamente informações e técnicas.

Sobre a técnica de dança, apesar de a sua escolha ser dança contemporânea, em alguns momentos fala da possibilidade de trazer outras modalidades, mas desde que se tenha clareza de cada técnica.

(...) mistura tudo, vira aquela bagunça, você fica sem saber, o que é isso, o que é aquilo, qual que é o nome disso, ah, não sei, não fala nome, não fala nomenclaturas, então fica meio complicado... (Cláudia)

Sobre sua concepção de dança, em nenhum momento da sua narrativa aparece a palavra arte, mas em diversos momentos aponta a dança como expressão. Expressão como a possibilidade de comunicar com o corpo.

(...) você não precisa falar nada (...) só passa pro seu corpo o que você acha que é necessário explodir, por *pra* fora, quando eles conseguem assimilar, sentir esta essência, eles conseguem passar sabe, conseguem absorver, é mostrar (...) ... ah, como o corpo fala, na dança,

(...) a dança você não pega, a dança você sente. (Cláudia)

Para Cláudia, a essência da dança está na expressão e procura passar para os jovens essa essência de modo que eles possam expressar com o corpo o que sentem. A dança não são passos que “*se pega*”, mas, sim, um ato de sentir.

Cláudia ensina dança e esse ensino envolve, todo o tempo, a necessidade de diálogo e conversa devido às dificuldades de relações com os jovens e entre os jovens. A oficina para Cláudia foi um lugar de constante tensão, tanto que o que ficou marcado foi esta tensão, exemplificado por ela pela “confusão que rolou lá que ele falou que ia matar, que ia fazer e acontecer e aí conseguimos contornar a situação”.

Um vislumbre de melhora na relação aparece somente no final, com a chegada da apresentação, quando foram marcar palco e “eles perceberam a grandeza do evento, pessoas diferenciadas, foram vendo os trabalhos de outras pessoas, eles se auto valorizavam também”.

Essa melhora aconteceu em função de terem de fazer uma apresentação de dança para outras pessoas, o que gerou nos jovens o reconhecimento do trabalho com a dança. É importante ressaltar que a coreografia é um momento onde os jovens conseguiram misturar tudo, todos os tipos de passos para criar uma coreografia.

Como avaliação da oficina, demonstra que houve um resultado lento e limitado, vinculado muito mais a aspectos não ligados a dança, do que a mudança em relação à dança.

(...) como é devargazinho, como é à conta gotas, então, não adianta a gente querer tudo ao mesmo tempo, e a coisa tem que ser sentida, pra outra pessoa ir percebendo e absorvendo aquilo, e abstrair uma coisa e incluir outras e a coisa fica gostosa.

(...) então o resultado é muito bacana, quando você vê que a pessoa conseguiu absorver aquilo, ... mas só de perceber a essência e saber como tratar as pessoas, porque as pessoas merecem respeito, merecem cuidado.

(...) então eu penso, 1% do meu trabalho tá ali, 1% da minha fala tá ali, que seja pra ajudar, ou para apresentar, que seja para formação da família, que seja na rua, na escola, que seja no respeito que eles têm um com o outro eu fico feliz com isso.
(Cláudia)

A narrativa de Cláudia traz uma percepção dos jovens como carentes, dependentes. Com essa concepção, propõe uma oficina onde a dança, entendida aqui como expressão, parece ficar em segundo plano, e o foco passa a ser a relação entre os jovens, na tentativa de aceitação dos jovens da dança contemporânea, mas também de que os jovens se constituíssem como um grupo.

Nessa proposta, Cláudia aceita trazer para a oficina a dança dos jovens, mas trata dessas danças na maioria das vezes como um “mal necessário”. Embora ela procure trabalhar aceitando as danças dos jovens e levantando suas potencialidades, ressalta nelas características que considera negativas. A troca com os jovens significa dar espaço para a dança deles, o que consiste em deixar um tempo livre na aula para os jovens dançarem o que quiserem.

Essa é uma visão que se aproxima das concepções de Shusterman (1998) ao discutir a valorização das artes populares. Para este autor, as pessoas que defendem sua presença, a defendem julgando que esse tipo de manifestação deve ser tolerada, pois embora não tenham qualidades estéticas, são fruto da produções de pessoas que dada às suas condições sociais não conseguiram produzir nada melhor. Essa é uma visão que não considera o potencial estético da arte popular, mas a tolera em razão de um discurso de igualdade de oportunidades.

A proposta de Cláudia é de diálogo com os jovens, mas se concentra mais na conversa entre os jovens, e não num *fazer dança* dialogado. O que acontece é que os jovens dançam as suas danças e a dança da professora. Se essa proposta remete à de Mariana, é radicalmente diferente desta por outro lado, já que Mariana foca na arte e Cláudia em trabalhar a “mente” deles, para se permitirem outras experiências em suas vidas.

Na narrativa de Cláudia, não aparece a palavra arte, embora se preocupe com a expressão dos jovens. Entendendo os jovens como pessoas carentes afetivamente que na dança podem expressar o que sentem e libertarem-se de suas dificuldades.

A narrativa de Cláudia aponta que se sua opção era por uma oficina de dança contemporânea, durante o seu percurso o trabalho de dança, se converge para um trabalho social e psicológico para que os jovens possam tornar-se “seres humanos melhores”. Assim como os outros, na narrativa de Cláudia aparecem várias intenções que relacionam diferentes aspectos e busca centrar-se ou é levado a isso em algum aspecto específico.

Vinícius é um educador, e sua narrativa traz elementos da pedagogia que usa, com uma grande preocupação em justificar tecnicamente sua prática. Sua aula é a prática de um educador baseada em fundamentações, provas, estudos. Tem uma opção clara por uma técnica de dança, o *hip hop*. Ele preocupa-se com as nomenclaturas, movimentos, mas também está sempre atento às individualidades dos alunos. Entender a oficina proposta por Vinícius passa por entender suas concepções dicotômicas entre professor e educador e sua trajetória com o *hip hop*.

Vinícius fez aulas de dança e participou do movimento *hip hop* da sua cidade. A decisão de trabalhar com a dança surgiu num momento de sua vida em que estava desempregado “como todo adolescente” e as pessoas falavam que ele era bom no que fazia (na dança) e que ele deveria trabalhar nessa área. Começou, então, a dar aula em academias da região, sempre com um reconhecimento do seu trabalho. Pensou então no que deveria fazer para sobreviver com dança e passou a pesquisar, a buscar. Sua relação com o *hip hop*, durante esse período, foi aumentando muito. Passou a fazer cursos e *workshops*, na busca do entendimento do ensino de dança, porque reconhecia que se “sabia executar o movimento”, “sabia sobre a cultura, enfim, mas faltava uma coisa técnica sobre isso”.

Sobre sua experiência como professor, relata que trabalha só com o *hip hop*, pois diz, que o *hip hop* é “aonde eu vou ter condição de fazer bem o que eu estou fazendo, porque eu sei *da* onde que veio e todas essas coisas, eu realmente sei o quê que eu *tô* fazendo”. Por ter domínio do *hip hop* acredita que aumentam suas condições de trabalhar como arte educador e “dialogar sobre o *hip hop* com outras pessoas”, mostrando a elas que *hip hop* não é só uma dança, é uma cultura. Considera importante saber sobre esta cultura, para entender a própria dança, e nesse sentido Vinícius tem uma proposta de ensinar *hip hop*, como dança e cultura.

Na oficina de *hip hop*, duas questões parecem ser importantes para Vinícius: o prazer de dançar e a relação com os jovens. Vinícius percebe que as pessoas estão perdendo o prazer de dançar e na sala de aula, procura incentivar esse prazer

(...) as pessoas hoje *tá* perdendo o prazer em dançar, *principalmente grupos*, eu venho percebendo isso, você vê grupos de dança, dentro do *hip hop*, dançando, mas você vê aquela coisa quadrada assim, tudo muito certinho, tudo perfeito, tudo muito perfeito, mas não tem aquele prazer, sabe quando você *tá* numa danceteria e dançando, você *tá* dançando, ou numa festa, ou num som de rua, você não *tá* preocupado em fazer perfeito, mas você *tá* dançando, e as pessoas *tá* deixando isso se perder, as pessoas estão fazendo belíssimas apresentações, mas não estão, mas está perdendo a essência do prazer da dança, de dançar por dançar mesmo, não preocupado em acertar tudo, sabe? ... tem que ter o sentimento, você tem que sentir, perceber a música, ... tentar se expressar o que essa música, o que você *tá* sentindo ouvindo essa música em movimentações, ...

A sua aula é baseada nesses propósitos: alcançar o jovem pela dança e pelo prazer de dançar e fazer da oficina um local diferente dos outros lugares que ele frequenta. Participar de uma oficina de dança, no entanto, nem sempre é um prazer que acontece espontaneamente e, quando isso não acontece, quando a dança por si só não for um motivador, Vinícius busca outras ferramentas para as pessoas estarem disponíveis para dançar com prazer.

(...) as pessoas têm que ter o prazer em fazer e *tem* algumas técnicas e ferramentas que você pode utilizar pra preparar essa aula, *pras* pessoas estarem prontas para receber a sua aula e sair dali todos satisfeitos, e é isso, eu sempre tento fazer isso. (Vinícius)

Com esse trabalho, Vinícius pretende “que a pessoa tem que gostar, ele tem que sair satisfeito dali”, por isso Vinícius busca “levar um pouco de satisfação, digamos assim, prazer,” a partir daquilo que foi contratado para fazer. Para ele, independente do objetivo para o qual é contratado o prazer deve estar presente. E, mesmo quando reconhece que este não é o objetivo do programa, procura também trabalhar essa questão. É importante para Vinícius que todo esse processo ocorra naturalmente e busca para isso afirmar as potencialidades e habilidades de cada aluno.

As habilidades dos alunos são trabalhadas tanto nas aulas, como nas apresentações. Sobre a apresentação é importante destacar que, entre todos os professores, Vinícius é o único que coloca que o objetivo da oficina de dança investigada tem como meta apresentar um espetáculo. Para cumprir essa meta, busca não só ensinar uma técnica de dança, mas busca compreender o que cada aluno tem de melhor na dança.

(...)tinha uma meta para alcançar, que no final do ano *tem* um espetáculo, *tem* uma apresentação, mas eu sempre tentei ter muito esse cuidado sabe, de, não forçar, não forçar as coisas, claro que a gente, a gente tinha que alcançar um objetivo, mas eu tentava sempre pegar o melhor de cada um. pra tentar coreografar nada muito forçado sabe, *nossa*, gente vamos fazer, mas vamos fazer mais natural, sabe?

(...) e eu vou pegando o que cada um sabe fazer e coreografo sem fazer, sem que eles tenham que aprender a executar muita coisa, eu pego o que eles sabem fazer, o que eles têm condição de fazer e coreografo, e é isso. (Vinícius)

Embora para Vinícius, o programa exija como produto final uma coreografia, ele procura vincular a este objetivo seus propósitos com o ensino. Uma questão importante para dar aulas é a relação com os jovens, o que demanda o trabalho de educador, que se difere bastante de ser um professor. Para Vinícius, um arte-educador é um artista, que ensina com uma preocupação com a história de cada aluno, com o momento de cada grupo na sala de aula e para isso precisa estar muito próximo desses jovens.

(...) eu pude perceber isso muito rápido e rapidamente eu percebi isso... o professor é aquele que, no caso da dança, é aquele que vai passar a técnica da dança e ensinar a pessoa a dançar, nada além disso, o educador é que vai ensinar essas pessoas a

dançar, mas não necessariamente que isso seja o principal, ele vai utilizar da dança como um elemento pra se chegar a determinado objetivo com essa pessoa.

(...) o professor geralmente ele é, ele *tá* preso, *há muito*, na teoria dele (...) e o educador tem que *tá* sempre renovando e perceber que são pessoas, pessoas são diferentes,... eu tenho que às vezes modificar o meu jeito pra tentar alcançar essa outra pessoa e o outro.

(...) cada um é diferente do outro, eu tenho que conhecer cada um, porque se eu não conhecer cada um deles, como é que eu vou alcançar cada um deles, fazer com que ele trabalhe como um, com todos a gente aqui, que todos queiram fazer.

(...) como educador, a gente fica mais próximo dos meninos, dos jovens. em alguns eu pude ir na casa deles, conhecer os filhos deles, (...) e a gente passa a perceber mais os meninos com *que* a gente *tá* trabalhando. (Vinícius)

Ser um educador é estar próximo dos jovens e reconhecer que cada jovem tem uma forma de aprender, o que exige trazer para a aula ferramentas que vão além da técnica de dança. A própria dança na fala de Vinícius, aparece como técnica pertencente ao universo do professor, já para o educador, a dança é “uma proposta pra chegar até um ou outro”, “para alcançar esses jovens mesmo”. Se um professor foca nesta técnica, um educador não receia em utilizar ferramentas que não são reconhecidas como pertencente a uma aula de dança.

(...) você *tá* exercendo uma função de professor, e você se percebe educador, porque às vezes no local que você..., que eu estava dando as minhas aulas, eu percebi que era muito pouco, que eu tinha que utilizar outras coisas.

(...) não sou psicólogo, nunca fui e nem pretendo ser, mas você acaba tendo que buscar coisas porque você *tá* trabalhando com pessoas, então você tem que perceber as pessoas, porque que ela *tá* desse jeito e o quê que você pode fazer e entender também que você não pode resolver todas as coisas também. (Vinícius)

Vinícius parece ter muitas ferramentas para lidar com os jovens. De todos, os professores, Vinícius é aquele também que mais reafirma os jovens, como educandos e não como alunos. A palavra arte, inclusive, aparece muito mais vinculada na narrativa de Vinícius à palavra “arte-educador”, do que relacionada à dança. Até porque a sua proposta de trabalhar o *hip hop* é trabalhar mais que uma dança, é trabalhar uma cultura. E arte para ele parece estar ligada mais ao teatro ou à formas de expressão e de postura no palco.

Para Vinícius ser educador, significa que a dança se transforma numa ferramenta para um trabalho com os jovens, ser professor significa ensinar uma técnica. E Vinícius se considera mais que um professor, um educador, porque ensina uma técnica de dança, mas não com um objetivo tecnicista, e sim com o objetivo de aproximação com os jovens. Sua proposta é ensinar dança como uma ferramenta “utilizar a dança e a cultura *hip hop*, como um, um elemento pra, para alcançar esses jovens”. Vinícius está focado, sobretudo, nos aspectos educacionais e sociais e para isso tem como ferramenta principal para uma intervenção, a dança. Em relação aos aspectos estéticos, é preciso ponderar que em função da

sua proposta de trabalho ser o hip hop, Vinicius traz para a oficina, um estilo de dança que tem uma grande aceitação dos jovens e, ao desenvolver suas aulas, utiliza dos saberes e experiências de seus alunos. No entanto, se Vinicius consegue se aproximar dos jovens e desenvolver com eles uma atividade prazerosa e carregada de sentidos, que transforma a percepção de si mesmos e de suas relações, parece ser necessário também pensar que Vinicius não se questiona em relação à possibilidade de propor atividades que ampliem os horizontes dos jovens em relação à uma visão sobre a dança e os modos de dançar.

Na narrativa de Fernando, vários pontos se entrelaçam: aspecto social, econômico, pedagógico, psíquico. Tudo isso está envolvido no seu fazer a oficina. Embora seja mais ligado ao *hip hop*, Fernando não fala de um tipo específico de dança que ensina, parecendo não se restringir somente a um tipo. Nas aulas, desenvolve uma metodologia própria de ensino de dança, construída nos seus ,aproximadamente, vinte anos de formação prática.

Fernando relata que começou a ensinar dando aulas de balé, mas através de um concurso organizado no programa da Xuxa, conheceu a dança de rua. Percebeu que era uma coisa que podia fazer, que não era muito difícil, já que nesta época já tinha se “envolvido com dança flamenga, sapateado, dança afro, *jazz*, dança moderna”, o que lhe deu uma noção de como montar coreografias. Até certo tempo, deu aula de *street dance*, mas percebeu que esta estava evoluindo e que deveria se apropriar de outras ações dentro do *hip hop*. Para isso, ele teve “que fazer um remanejamento de estilo”, trazer pro seu corpo essas técnicas para “aplicá-las no projeto”.

Foi se especializando no *hip hop* e, se antigamente, entendia que a dança tinha passinhos, hoje entende “que tudo isso tem uma nomenclatura e que teve, tem uma história”. Percebe também que antes esta dança era muito discriminada, mas que hoje existe uma abertura, mas para isso “tem que ter uma consciência”, tem que provar que as aulas de *hip hop* tem uma consistência. Fernando busca entender “cada grupo muscular”, para depois chegar ao movimento, um trabalho de consciência corporal do movimento. Para isso estudou muito e questionou algumas posturas em relação ao modo de dançar e ensinar *hip hop*.

(...) eu criei o maior rebuliço quando os *b. boys*, tem as danças *steps* e tem os passos *steps* na dança pra você entender, então tem os *steps* no *hip-hop* que fazem no chão que são chamados de fundamentos do *footwork*, os *b. boys* começam a ensinar o *six-step*, mas *perai* porque não começa pelo primeiro *step* e vai pro seis, então eu comecei a questionar isso, entendedor então do balé, um pouquinho, e sabendo que nosso grupo muscular precisa de um trabalho, antes mesmo dos passos de dança, pra esse grupo muscular começar a perceber os movimentos, pra ele começar a acostumar, eu de novo mexi, tivemos a ousadia de mexer...de mexer nos passos e não entrar em contradição, mas em aperfeiçoamento. (Fernando)

Outro fator importante que percebeu na sua prática é que não bastava ser professor, era preciso ser educador. Fernando entende que um educador é aquele que não está preocupado só com a técnica de dança, mas com o crescimento pessoal:

(...) *eu tinha uma amiga que ela era educadora social*, ela dava aula de dança afro e ela falou assim “Fernando você tem que ser educador social, você tem tudo pra ser um educador porque a gente trabalha”, porque eu fundei um grupo que a gente trabalhava a questão do crescimento pessoal dentro do grupo então a gente tem muita preocupação em como liderar pessoas, como gerenciar os processos das aulas e como trabalhar essas relações interpessoais. (...) então, ela percebeu que poderia me levar mais para *esse de educação*, eu nem sabia o que era ser educador, nunca ouvi falar, ela me levou pra trabalhar (...) fui fazer o teste passei (...) e desde lá nunca parei. (Fernando)

Ao ensinar dança, Fernando se vê como um arte-educador. Uma pessoa que ensina dança, mas preocupa-se não só com técnicas, mas com as pessoas:

(...) quando a gente fala a relação arte e educação, eu ensino dança, mas a educação tem que *tá* paralela, ela tem que ir junta, porque se uma estiver em cima da outra não funciona, tem que ser as duas juntas, o menino tem que sair dali com a nomenclatura das danças, mas ele tem que saber que ele tá saindo um ser humano melhor. (Fernando)

Para contribuir com o crescimento pessoal, durante os anos de profissão aprendeu, então, que deveria saber não só dar aulas, mas a lidar com pessoas, porque “técnica de dança [é] muito fácil, a técnica é muito fácil”, existem “milhões de técnicas”, mas “às vezes você acaba tendo que fazer um trabalho de psicologia pra pessoa destravar nesse movimento, para fazer com que um menino recrie sua história, pra viver bem esse presente com o movimento”.

(...) não é só dança em si, só fazer dança por fazer, só formar por formar em dança não é o suficiente *pra* ir no corpo do outro e fazer com que ele consiga fazer esses movimentos, esses passos.

(...) então, eu tenho que ir pra outro caminho, eu tenho que ir pra outro espaço antes disso eu tenho que fazer uma coisa. (Fernando)

Sua fala é marcada pela explicação dessa metodologia que não se restringe só a dança. Na sua fala, aparece a preocupação constante com a educação e com o desenvolvimento pessoal do aluno. Seu discurso é marcado por um fazer pedagógico próprio, onde se mesclam técnicas gerenciais, técnicas de dança, estratégias de relacionamento, que tem como objetivo transformar vidas.

Para Fernando, esse trabalho envolve três questões fundamentais: motivar o aluno para a dança, realizar um trabalho de grupo e aproximar-se dos jovens, trabalhando suas potencialidades.

Motivar o aluno para a aula ocupa grande parte da narrativa sobre sua metodologia, já que considera que grande parte do trabalho é realizado no momento da motivação. Para ele, uma vez que os alunos engajam na oficina, eles estarão prontos para receber aquilo que o

professor propõe. Centra sua fala mais em uma metodologia de aula para motivar e trazer o aluno para a aula, do que necessariamente uma técnica de dança, pois como disse, técnica é fácil.

Durante as aulas, para motivar e incentivar os jovens utiliza o que denomina “frases motivacionais”. São frases retiradas de livros, feitas por ele mesmo, ou pelos jovens, que visam trabalhar com os jovens seus sonhos e desejos e a realização desses.

(...) são frases..., por exemplo, "a transformação começa pelo pensamento"

(...) então o quê que eu faço, primeiro eu falo desses sonhos, qual é o sonho de cada um e depois eu dou pra eles alguns alicerces *pra* se manterem motivados nessa aula e pra se manter através da dança, fiquem fortes para atingir esse sonho, então, ali, eu trabalho várias questões, eu levo sempre uma caixinha e essa caixinha é cheia de frases motivadoras, frases que vão trabalhar as questões de liderança, as questões de, da pessoa ser mais ativa e de nunca deixar a preguiça tomar conta delas, frases que vão tratar de relações interpessoais e frases que vão falar de processos. (Fernando)

Para motivar os jovens, Fernando busca fomentar os sonhos dos jovens. A oficina deve ter um sentido para eles que não é só aprender dança, mas também a de incentivá-los a buscar aquilo que desejam em suas vidas.

(...) os jovens encontram muita motivação nessas aulas porque a gente fomenta muito os sonhos e fomenta alguns princípios pra ajudar os meninos na busca desse sonho, (...) sempre vai ter alguém querendo algo mais e nós como educadores ou professores temos que ter esse algo a mais. (Fernando)

(...) então, como motivar esses jovens a viver ou não de dança, mas viver um sonho entende acho que é isso que mais pega assim, quando alguém entra na sala de dança eu percebo que eles não estão querendo só a dança assim eles estão querendo algo que alimente eles pra vida. (Fernando)

Neste trabalho é necessário ainda aproximar-se dos jovens, e para isso, as “relações interpessoais” também são um dos focos de sua ação. Fernando procura estabelecer vínculos com os jovens e conhecer a história das pessoas. Para ele, “todos os professores de dança, independente deles *tá* em ONG ou não, eles têm que saber o histórico de cada aluno”. Fernando procura estar próximo dos jovens e relata que enquanto alguns colegas de trabalho “vão almoçar longe desses jovens”, “ele prefere almoçar no meio desses jovens, conversar e brincar com eles”. Ao se aproximar desses jovens, os jovens também se aproximam dele e ambos passam a “comungar do mesmo..., da mesma gíria”. Além disso, ao se aproximar dos jovens pode reconhecer melhor suas potencialidades e no momento de criar suas coreografias poderá utilizar dessas potencialidades.

(...) eu tenho espetáculo que eu monto, que eu vou criar um roteiro e que eu utilizo de todo o recurso de saber que eu tenho, por exemplo, eu sou bailarino, então, lá nós trabalhamos a fusão de contemporâneo com hip-hop.

(...) eu tenho bons bailarinos, eu tenho bons *b. boys*, eu tenho bons *poppins*, bons *lockings*, cada isso é uma ação diferente, então quando eu *tô* montando uma coreografia do, de *lockings*, fulano de tal, vocês três vem cá pra assumir essa ação no espetáculo, o balé fulano, então o público sentado ali, ele vai ver *lockings* ao mesmo tempo, e ao mesmo tempo ele vai ver cena de movimentos de balé em cena, entendeu é muito legal (Fernando)

A aproximação dos jovens é importante na medida em que com isso pode descobrir as suas barreiras e travas com a dança e oferecer a eles situações de sala de aula, onde o jovem esteja motivado e aberto para receber a aula.

Outra questão importante na sua metodologia para trazer os jovens para a dança é o trabalho de grupo. Para Fernando “toda dança tem uma introdução, muitos acham que essa introdução é da própria dança em si”, mas para ele “essa introdução, *tá* no trabalho de grupo, fora da dança”. E se a dança pode trazer esse trabalho coletivo, terá mais sucesso se tiver outras ferramentas além da dança. Esse trabalho coletivo acontece em dinâmicas na sala de aula e tem, como resultado final, a dança.

Para Fernando, esse resultado só é alcançado “porque, em primeiro lugar, eu dei aquilo que eles desejavam, *pra* depois eles virem para o meu modo de pensar”. Fernando explica, “eu vou para o modo de pensar dos meninos e os meninos certamente virão para o meu, entendeu, é uma tática de relações interpessoais”.

Por fim, ele percebe o resultado do seu trabalho na qualidade e na postura dos alunos durante as apresentações e na transformação de seu comportamento.

(...) como que eu vou perceber que o menino tá nesse desenvolvimento é na menina que antes ia com o cabelo embaraçado que agora *tá* indo com o cabelo arrumado *tá* cuidando, antes a menina que não cuidava da unha, mas *tá* cuidando da unha, a menina que não ia com perfume, *tá* indo perfumada pra sala, isso é um indicador que ela *tá* desenvolvendo na sua autoestima, indicadores, como eu consigo perceber que o menino não está dando mais porrada, ele tá abraçando, simples... (Fernando)

Em função da metodologia que desenvolve, Fernando já recebeu críticas de outros educadores. Alguns educadores apontam que nas aulas os jovens estão sendo disciplinados para um comportamento de obediência e passividade, mas ele tem convicção do seu trabalho.

(...) eu já recebi críticas de educadores que falaram “ah, mas Fernando utiliza essa bolinha, coloca essa bolinha no meio o pessoal senta em volta da bolinha igual cachorrinho, como se fosse” não essa roda é uma simbologia é algo que dá limite, é como se você pegasse o carro e atravessar o sinal vermelho, o sinal tem uma simbologia.

(...) a bolinha tem um trabalho todo aí, porque a bolinha é a simbologia. (Fernando)

A proposta de Fernando mescla tantos aspectos que, por vezes, é complexo falar de suas concepções e intenções. Na sua fala, a metodologia traz para a sala de aula aspectos aparentemente inconciliáveis. De um lado, apresenta uma visão da dança carregada de palavras como estratégias de *marketing*, gerenciamento e tendemos a analisar a proposta de

Fernando tendo como foco a publicidade, o que para Viganó (2006) desvia a atenção dos objetivos educacionais e artísticos, se transformando numa proposta instrumental-tecnicista preocupada com a boa apresentação para um patrocinador do projeto. Por outro lado, trata de sonhos, criação, diálogo e aproximação com os jovens numa preocupação com a emancipação e transformação da vida dos jovens. Mesmo essa aproximação é carregada de ambiguidades que aparece nas suas falas ora como compreensão das demandas e desejos dos jovens, ora como uma estratégia de sedução dos jovens até que os mesmos possam absorver sua proposta. Em um terceiro caminho, trata também de crescimento pessoal e bloqueios emocionais, aproximando-se de uma visão terapêutica e social do ensino de dança. Para Fernando, essas características parecem perfeitamente se encontrar quando o objetivo é o desenvolvimento da pessoa. Um desenvolvimento que é seu objetivo e que para isso busca ferramentas de todas as áreas que julga importante. Parece, no entanto, faltar a Fernando, uma reflexão mais profunda esta sobre sua prática que ora esbarra numa proposta de aprendizagem para obtenção de resultado, que seria uma boa apresentação para os patrocinadores, ora almeja o desenvolvimento e transformação das pessoas, que tanto pode ser adaptação quanto questionamento.

Analisando as narrativas dos professores encontramos uma diversidade, mais do que elementos em comum. O elemento comum mais forte, que aparece em todas as entrevistas, é a necessidade de repensar a oficina a partir dos jovens. Todos os professores falam que é preciso se abrir para as experiências dos jovens em relação à dança, com o objetivo de quebrar resistência, romper barreira – a visão do jovem como resistente, inclusive, é bastante comum – em relação à dança. Mas com este objetivo, cada professor refaz sua proposta de uma forma. Para uns, isso significa liberar um tempo na aula para dançarem suas danças, para outros ensinar a dança que eles querem e para outros tentar integrar estas danças na oficina, mas um fazer coletivamente não parece de forma explícita. Essas diferentes formas muitas vezes tem relação com o modo como concebem as danças que os jovens dançam, sem valor estético ou artístico, mas fundamental como fator de aproximação dos jovens ou como um outro modo de dançar, importante de ser considerado.

Uma diferença nas narrativas é em relação à visão da dança, como arte que envolve o fazer, conhecimento e expressão. Na proposta da maioria dos professores, não aparece enfaticamente essa posição da dança ligada a esses três elementos. Se para todos os professores, a dança é um fazer que exige uma técnica, em algumas narrativas a arte liga-se mais ao viés da expressão. A arte como expressão, ora é expressão do corpo, ora expressão facial, mas sempre expressão de sentimentos. Em relação ao conhecimento, quase todos os

professores focam o conhecer dança na apreciação de outras danças. A dança aparece como uma forma de conhecimento em si somente em uma narrativa, nas outras narrativas o conhecimento é apreciação ligado ao fazer dança ou como uma ferramenta a mais no processo de educação dos jovens.

Uma questão presente em todas as narrativas dos professores é que todos se referem aos aspectos sociais, psíquicos, artísticos como aspectos que envolvem o ensino de dança em projetos socioculturais. Para alguns, no entanto, o foco parece estar nos aspectos artísticos, para outros as questões sociais e psicológicas parecem ser mais importantes. Isso implica numa proposta de aula com alguns princípios diferentes.

Essa questão nos aponta o quanto a dicotomia essencialista/contextualista ainda é presente nos projetos sociais. Penna (2006) aponta que a resolução está em compreender que o ensino de arte em projetos sociais não pode sustentar essa dicotomia, pois tem características de ambas as concepções de ensino. Ainda assim, na narrativa dos professores, esta dicotomia aparece. Os professores reconhecem diversos aspectos interligados, mas ora pendem para um foco social do projeto, ora para um foco artístico, ora tendem integrar ambos, mas sem uma proposta consistente de integração dos determinados elementos. Jauss, como discutido no capítulo três, apresenta uma proposta para a história da arte que busca integrar estética e história numa concepção onde uma não se sobreponha a outra. Nos projetos socioculturais, talvez, seja importante pensar uma proposta em que a estética, a educação e a ação social não se sobreponham, mas que possam se integrar.

Outra questão que prepondera na fala dos professores é que quando eles têm como foco os resultados sociais da oficina na vida dos jovens, consideram ser necessário lançar mão de outros recursos na oficina além da dança. A dança aí muitas vezes oscila entre um segundo plano de importância, um plano equivalente a outras técnicas ou o foco do ensino. Aparece no discurso, explicitamente ou não, que a dança é limitada para dar conta da complexidade de todos os resultados que os professores pretendem alcançar. Os professores pretendem mais do que ensinar a dançar, mas isso não significa deixar a dança de lado, mas também se ater nas relações entre os jovens, na convivência, na socialização, no prazer, no comportamento. O que os professores parecem apontar ainda que de forma não sistemática é que por estarem num campo de atuação que envolve diversos fatores, é preciso ter uma formação e uma atuação que integre todos os aspectos pertinentes a esta prática. A prática da dança envolve assim não uma atuação tecnicista, de aplicação de exercícios prontos para os alunos copiarem, a prática envolve criar uma aula coerente com os objetivos dos projetos socioculturais.

Com essas considerações, percebemos, portanto, não ser possível apresentar uma homogeneidade entre as propostas dos professores, ainda que estes tenham pontos em comum. É importante afirmar que todos dizem ser importante considerar as práticas e experiências dos jovens e que essa prática envolve a relação com outras áreas de conhecimento.

4.3. E uma experiência acontece...

Ao analisarmos a experiência dos jovens, entendemos que a experiência estética não acontece só pelo contato com a arte/dança. Ela é uma ação concretizada pelo jovem, segundo suas noções de dança e de mundo em interação com a proposta do professor. E é nessa ação que acontece uma experiência estética.

Para Iser (1999),

Uma nova experiência emerge a partir da reorganização de experiências sedimentadas, a qual, em razão de tal estruturação, dá forma à nova experiência. Mas o que acontece durante esse processo só pode se experimentar se nossas sensações, padrões, concepções e valores do passado são evocados nesse processo, amalgamando-se com a nova experiência. (Iser, 1999, p. 51)

Para analisar suas narrativas, buscamos reconhecer nas suas falas essa interação entre professores e jovens, entre jovens e a dança, entre danças. Um encontro no qual “advém algo ao mundo que antes nele não existia” (Iser, 1999), e é esse algo o nosso foco de estudo. Ao investigar suas narrativas, perguntamo-nos, o que acontece ao jovem, quando este participa da oficina e experimenta dança, entendendo que experimentar “significa que algo está acontecendo com nossa experiência”. (Iser, 1999, p.52). Que experiência acontece, então, da relação jovem, oficina e professor?

Diante dessa questão, num primeiro momento olhamos para como acontecem as aulas de dança na visão dos jovens, para depois analisar o que acontece com o jovem.

4.3.1. Experimentando a dança.

Após os professores apresentarem sua proposta, o início da oficina teve características bem diferentes, que variaram de acordo com a expectativa inicial dos jovens em relação à oficina.

Naiara conta que logo no início quando o professor chegou, ele perguntou o que eles queriam aprender “só que ninguém nunca queria aprender nada”, isso, segundo ela, acontecia, porque “os *menino* tinha meio trauma” da professora anterior que “não dava muita dança, ela dava mais alongamento, e ninguém queria ficar alongando”. Como proposta, o professor

Walter sugeriu que experimentassem vários tipos de dança, então, na oficina que Naiara e Raquel fizeram não teve uma proposta única de estilo de dança, mas muitos tipos de dança. As experiências de Naiara e Raquel, na oficina, apontam para uma expectativa de aprender a dançar de modo diferente às outras experiências que tiveram. O professor compreende a dificuldade dos jovens e propõe na oficina um modo de ensinar em que os jovens possam ter a oportunidade de refletir e descobrir as várias possibilidades de dançar, o que permite um diálogo entre as demandas dos jovens e as intenções do professor. O professor não impõe um modo de fazer, mas se propõe a questionar através do ensino de diversos tipos de dança, o pensamento dos jovens em relação à aula.

Diferentemente dessa oficina, em outros relatos os jovens contam que o professor propôs inicialmente um estilo de dança.

Leandro fez seis oficinas de dança no Programa BH Cidadania, todas com uma proposta clara do estilo. Embora a maioria fosse relacionada ao *hip hop*, teve experiências diferentes. Aquelas ligadas ao *hip hop* chamaram mais atenção e muitos jovens participaram, já na de dança contemporânea muita gente saiu.

(...) claro que cada ano a gente aprendeu um tipo, assim, de dança diferente, primeiro ano que foi com eles era mais *hip hop*, o segundo que foi com o G., que era da fundação, ele, a gente já trabalhou mais o contemporâneo, então, acaba que a gente trabalhou mais, um tanto de estilo de dança em cima de uma dança, com o Vinícius que veio para cá também, já era mais o estilo clássico com *Pas de Deux*, com algumas coisas assim que tinha de balé, mas também não *deixou* de trabalhar o *hip hop* com o Vinícius, então acaba que trabalhava todo mundo da mesma forma, não mudou muito coisa assim, na forma de trabalhar, não. (Leandro)

Tiago e Jefferson relatam um início bem parecido quando se refere ao *hip hop*. O professor propõe uma oficina, que foi logo aceita pelo grupo.

(...) ah, *tipo assim*, primeiro dia, todo mundo já se mostrou super à vontade. Ele chegou e se apresentou, começou, aí ele falou assim, eu pretendo trabalhar com vocês o *hip hop*, tipo naquele tempo, *hip hop* tava em alta para todos os jovens, aí todo mundo começou *nó*, bacana, legal. E nisso, ele ligava um som e fazia umas piruetas e fazia uns trem lá e todo mundo achava *mó* legal e *meio* que a turma *tipo assim*, se empolgava... (Tiago)

Durante as aulas, então, o professor desenvolveu sua proposta de *hip hop*, embora em alguns momentos dançassem outros estilos de dança também de grande aceitação do grupo. Nessa oficina, demandas e expectativas dos jovens se conectam imediatamente com as intenções de ensino do professor. Não há aqui estranhamento ou distanciamento, mas uma relação de proximidade que leva os jovens a se constituírem um grupo engajado no interesse em aprender o *hip hop*.

(...) geralmente perguntava, vocês querem aprender o quê? ...Vocês escolhem uma música para gente aprender, aí muita gente preferiu o *funk*, só que ficava no *hip hop* mesmo. (Tiago)

(...) a gente não ficou só no hip hop, *tipo*, ele de vez em quando..., as meninas traziam um Cd de axé ou *funk*, aí a gente ficava brincando, só que nesta brincadeira, ele tava trabalhando a gente o tempo todo. (Tiago)

Das oficinas que tiveram como objeto a dança contemporânea, as pessoas relatam ter estranhado bastante a proposta. Aline conta que no primeiro dia de aula a professora se apresentou, depois fez um alongamento “pra preparar o corpo e depois ela apresentou para gente um pouco ali da dança”, dançou um pouco para os alunos o tipo de dança que iria ensinar, dança contemporânea. Aline também achou diferente o tipo de dança da professora, mas isso não fez com que ela desistisse, na verdade, isso chamou sua atenção:

(...) acho que eu me interessei, porque não era muito assim, a primeira vez que ela apresentou pra gente o que é, eu olhei assim, era assim, como é que eu vou dizer, ah, *tipo assim*, que a maioria das danças hoje é tudo coreografados tem seus passos, lá não, tinha igual improvisação, você inventava ali, colocava a música você ia se expressando, aí eu achei muito interessante, experimentar, *né?*

Cristiano, Alex e Marcela também relatam uma experiência parecida quando chegou a proposta de dança contemporânea. Eles também tiveram um estranhamento com a proposta, mas diferentemente de Aline, esse estranhar não os motivou a dançar e a proposta da professora não foi bem aceita pelo grupo, pois esperavam algo diferente.

(...) Quando ela falou que ia ser dança contemporânea, todo mundo falou, ah não, vai ser aquela coisas assim, essas dança feia que o povo faz. Eles *falava* que era dança feia, *né?* Essas danças *estranha*, não sei que, não sei que... (Marcela)

Após essa primeira reação à proposta de dança contemporânea, ambas as professoras mantiveram suas propostas. O que gerou dois tipos de reação. Na primeira oficina que os jovens estranharam a proposta, muitos jovens decidiram sair. Aline conta que “logo no primeiro dia teve gente já saiu assim” outras ficaram “até a metade depois *largou* tudo”. Segundo Aline os jovens reclamaram muito da oficina.

ER: algumas pessoas desistiam, [EO:desistiam bastante] *Quê que você acha que foi a desistência nessa oficina?*

EO: ah, eu acho que, pode ser que não é pra qualquer um, entendeu, a pessoa tem que gostar mesmo, porque, ah, sei lá, não é todo mundo que se adapta ao estilo da dança, entendeu?

(...) eles reclamavam que, assim, era muito alongamento “Ah não *guento* fazer isso” aquela coisa toda, falavam da dança mesmo, *nó*, que coisa estranha *né?* Coisa de doido, eu não vou fazer isso, entendeu?

Com a saída dos jovens que não gostaram da proposta a oficina continuou muito bem. Já em relação à segunda oficina, esta estava vinculada a um programa social, onde a dança era uma das atividades dentre várias oferecidas aos jovens, sendo que a participação em todas as

atividades era obrigatória para permanecer no programa. Com o estranhamento dos jovens da proposta, embora estes pudessem optar pela saída, isso implicava sair não só de uma oficina, mas de várias atividades. Os jovens não relatam saída das oficinas, mas estes permaneceram e tiveram que encontrar outras soluções para sua continuidade. Logo na primeira aula, Alex relata que ninguém queria fazer nada.

(...) Na primeira aula ninguém queria fazer nada. Daí *paramo*, fizemos uma rodinha lá e ficamos conversando o quê que gente queria fazer. Aí nós *sentou* na rodinha e ficamos conversando, aí Cláudia falou. “Ô gente, vocês escolheram a oficina de dança, então vocês que escolheram então. Se vocês escolheram, então vocês tem que ir, escolheu tem que fazer”. (Alex)

Frente a esta situação, duas questões aparecem para refletir: quais as implicações de uma participação obrigatória? Essa questão é importante, porque embora a oficina continuasse, essa foi a oficina onde tanto a professora, quanto os jovens relataram mais problemas tanto em relação ao grupo entre si quanto em relação do grupo com a professora. Essa obrigatoriedade em aprender uma dança que não era sua expectativa, pode ser entendida como um dos fatores de dificuldade na oficina, no entanto, essa não é o único fator. Ao analisar as experiências de Bruno anteriormente, percebemos que ele também foi encaminhado para participar de um projeto na escola, no qual sua participação era vista como um castigo, uma obrigação, no entanto, durante a oficina essa postura de Bruno é resignificada. Ponderamos, portanto, que no caso das experiências de Marcela e Alex a oficina, inicialmente, não corresponde às suas expectativas iniciais de dança e durante a oficina também não se estabelece um diálogo entre a proposta dos professores e o desejo dos alunos e essa é uma situação que se mantém, tanto que a dança foi sempre um problema nesta oficina que foi melhorar “só no finalzinho” quando os alunos puderam apresentar uma dança em que suas expectativas de modos de dançar fossem conjugadas com as propostas trazidas pela professora. Na outra oficina que teve como proposta a dança contemporânea, este diálogo foi estabelecido para alguns alunos, levando a saída dos outros jovens da oficina. Sobre esta oficina, Aline fala que a proposta não é para qualquer um, que é preciso “*gostar mesmo*”. Aqui também é importante considerar que a dança parte, então, do desejo dos jovens, desejos que se vinculam a danças específicas, sendo necessário na oficina criar formas de ampliar o desejo dos jovens e não impor um determinado tipo de dança ou formas de dançar.

Iniciada a aula com choque ou aceitação, professores e jovens continuaram a oficina. Nas oficinas de dança contemporânea, se o contato inicial dos jovens foi de choque e estranhamento, as reações são diferentes. Para Alex, Marcela e Cristiano era um estranhamento que gerava neles uma vontade de não dançar, com Aline e Leandro aconteceu

o contrário. Já nas propostas de oficina em que as danças eram aquelas que já dançavam esse contato inicial é de aceitação pelo grupo. Um terceiro contato é de negação de qualquer tipo de dança, porque a experiência anterior fez com que os jovens rejeitassem uma oficina de dança.

Nas aulas em que não houve aceitação imediata, foi preciso, num primeiro momento, entrar em acordo. Walter optou por ensinar vários estilos de dança. Naiara fala que como ninguém chegava a um consenso, o professor

(...) sempre trazia algo diferente, uma semana, ele trazia o tango, na outra semana ele trazia, dança contemporânea, na outra semana ele trazia umas coisas engraçado, tipo, ele trazia uns objetos e pedia para gente fazer alguma coisa com o objeto e assim foi indo. (Naiara)

Inicialmente, a proposta trazida pelo professor foi aceita parcialmente pelo grupo, pois nem todos os jovens participaram das aulas, no entanto, ao explorar diferentes tipos de dança, no decorrer das aulas, descobriu-se um estilo de dança que todo o grupo manifestou interesse em aprender, o que possibilitou uma experiência de maior participação de todo o grupo. A criação de uma aula plural levou ao conhecimento do forró que fez com que o grupo se unisse em função da dança e se dispusesse a experimentar outras possibilidades posteriormente.

(...) forró, era o que mais teve, forró, a gente ensaiava direto assim, os meninos sempre queria pegar um passinho novo, e a gente sempre trocava, eles sempre *trocava* muito de par, nos ensaios, ele não deixava ninguém com ninguém, era todo mundo com todo mundo, então igual, tinha até muita paquera nesse projeto, aí os meninos ficava rodando, queria rodar a música toda, pra chegar em quem que eles queriam ficar, então eles dançavam muito forró, forró era direto... (Naiara)

(...) o que uniu mesmo: ele colocou a gente para dançar, pra empolgar mais, *né?* aí a gente sempre queria aprender mais um pouquinho. (Naiara)

No caso das oficinas realizadas pelas professoras Cláudia e Mariana que mantiveram suas propostas iniciais, um acordo foi feito com os jovens e elas aceitaram ceder parte da aula para que os jovens dançassem o que eles tinham expectativa inicialmente.

(...) é, por ter muitas reclamações, de *ah, não! vai ser dança* contemporânea, a professora começou a misturar, misturo um pouquinho da dança contemporânea com a dança de rua, que até ela fazia aqueles trem lá, e rodava a cabeça assim... (Marcela)

(...) aí começo ela, começou a misturar para não ficar assim aquela coisa chata, tinha vez que ela deixava a aula livre, mas só que aí ela colocava axé, as meninas na época até *dançava* axé, *né?* dançavam axé fora do curso, aí elas gostavam, os meninos também dançavam, eles também gostavam...(Marcela)

No caso da oficina dada por Mariana, muitos jovens saíram e os jovens que se mantiveram na oficina aceitaram a proposta e se dispuseram a conhecer outras formas de dança. Aline ficou é porque se adaptou ao mesmo tempo em que se encantou com o estilo de dança.

(...) ah, eu sempre gostei de dança, sempre, *nó* sempre fui super interessada, igual o que eu fiz, dança contemporânea, não tinha nem noção do que era, quê que é isso, fui de curiosa e outra coisa foi porque eu gostava, aí cheguei lá e me encantei, vou fazer mesmo, *nó*, aí eu continuei lá. (Aline)

No caso de Aline, seu estranhamento se converteu em desejo. A proposta aqui acabou por selecionar os jovens que apresentaram ou desenvolveram um desejo por uma experiência diferente do fazer dança. Esse estranhamento e choque dos jovens passam, então, por um processo de mudança e os jovens aos poucos vão predispondo à proposta da oficina. Para Jauss (1994) esse estranhamento, é importante no contato com a arte. Para o autor a obra que surge, “predispõe seu público para recebê-la de maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (Jauss, 1994, p. 28). Esse horizonte do jovem ao entrar em contato com a oficina nos faz “romper o automatismo da percepção cotidiana” e refletir sobre nossas percepções.

Na outra oficina, a narrativa dos jovens diante do estranhamento é sempre de aceitação parcial. Os jovens demonstram uma disposição para dançar, transformando sua posição de resistência em função da postura da professora e de conhecer melhor a proposta. É o modo de ensino de Cláudia a princípio, e não uma abertura estética que permite a continuidade da oficina. Se as expectativas estéticas dos jovens não corresponderam às intenções da professora, sua atitude como educadora permitiu reconfigurar essa relação e permitir que uma experiência aconteça, ainda que com dificuldades.

(...) O povo endoidou, com a dança lá, mas depois também todo mundo aceitou. Porque depois todo mundo viu que não era tão ruim assim. No começo todo mundo avacalhava, mas aí depois o povo foi percebendo que era bom mesmo. Aí *pegou* parou, ficou todo mundo tranquilo, fazendo. (Alex)

ER: E o que você acha que mudou que de repente as pessoas começaram a fazer?

EO: Ah, num sei, acho que pelo jeito dela, pelo jeito que ela levava as pessoas assim, ela sabe *levá* as pessoas direitinho, acaba (...). Até o (...), o que não fazia nada, o que mais fazia bagunça na aula dela foi dançar também, ficou dançando. Apresentou com a gente, legal. Virou um amigo dela ainda. (Alex)

(...) Eu não gostava muito não, porque eu não conhecia. Depois que eu fui aprendendo é que eu fui gostando. Aí você vê que é bem bacana mesmo, que dá até para relaxar o corpo, ficar mais com calma. (Cristiano)

O papel do professor é uma condição importante para a mudança de postura dos jovens. Apesar disso, a oficina sempre foi marcada pelas dificuldades de aceitação do grupo, praticamente até o final da oficina. E os problemas não se restringiam a proposta do tipo de dança. Essa é a oficina em que a professora relata que o que ficou marcado foi uma “confusão”. O grupo formado para a oficina também não se constitui com um grupo coeso e

ocorreram muitos conflitos durante o funcionamento. A ligação entre oficina, jovens e professores, ganha força através da atitude do professor, mais do que a dança em si.

Para Viganó (2006), uma experiência artística demanda o “envolvimento e o compromisso dos seus participantes com o processo de aprendizagem por ela gerado, com a criação artística e com o próprio grupo” (p. 15). E como nesta oficina, a relação entre o grupo manteve-se difícil, isso pode ser uma dos motivos dos jovens não se engajarem coletivamente na proposta da oficina, ainda que houvesse certa participação dos jovens.

(...) tinha mais era birra dos meninos, ah eu não *vô fazê* não, eu não *vô fazê*, sentava lá e não fazia (Marcela)

(...) Foi melhorar, *pro finalzinho* que foi melhorar.

(...) Acho que foi por causa das apresentações mesmo. Aí eles já ficaram mais *empolgado* com a apresentação. Aí a gente já ia, já saía para fazer uns *ensaio* em outro lugar. Aí já tinha mais gente também *pronto* para ensaiar. Aí eles *viu* que o *trem tá* ficando bom mesmo. Aí *levou* a sério. (Alex)

O que acontece é que o jovem faz uma primeira avaliação da oficina a partir de sua experiência com outras oficinas, ou outras experiências de dançar. Após esse primeiro momento, sua avaliação vai se enriquecendo com as experiências vividas na oficina. Ele tem que redefinir suas possibilidades de dançar e vai modificando sua relação com a dança. Neste sentido, é que percebemos que a oficina é narrada tanto pelos professores quanto pelos jovens como um encontro entre jovens e professores na dança, que abrem as possibilidades de fazer dança e engaja os jovens nas atividades.

Nos casos das oficinas em que o choque e estranhamento ocorrem exige-se uma transformação na relação entre professores e jovens, uma transformação que possibilita a criação coletiva da oficina. Mas o que acontece com os jovens que não tiveram esse estranhamento como no caso de Tiago e Jefferson? Para Jauss (1999) nos casos em que a arte tem um efeito de choque, há uma tensão entre o sujeito e objeto que gera uma mudança nesse sujeito. No caso contrário, o que acontece é a manutenção de uma norma. A relação com uma norma também é importante na medida em que liga o sujeito ao objeto estético e possibilita a estabilização do sistema. Um texto não só contraria as expectativas do público, mas também responde as suas necessidades, dialoga com ele. Os jovens a partir da identificação com a proposta da oficina de dança constituíram um laço com esta oficina que inicialmente irá manter as expectativas e noções dos jovens inalteradas, mas isso não significa que outras experiências não irão ocorrer. No entanto, para haver uma experiência, um estranhamento em algum momento deve ocorrer, o que nos leva a pensar é que esse choque pode se dar não somente com as referências trazidas pela dança em si, mas também com as normas sociais,

com a proposta de desenvolvimento da oficina, com o modo do professor organizar as aulas. Nas outras oficinas, percebemos que se o início da oficina não foi um estranhamento que gerou novas percepções, no desenvolvimento das aulas, surgem novas configurações do saber do jovem, que também apontam para percepções a partir da reflexão sobre o papel do professor, a relação com os colegas de aula, com a comunidade onde vivem, com o modo de desenvolvimento das aulas.

Ao considerar o desenvolvimento das aulas, outros relatos dos jovens são importantes. Os jovens relatam estruturas de aulas bastante semelhantes: alongamentos, aprendizado de passos, ida a espetáculos, apreciação de filmes, discussão sobre textos.

Em todos os casos, a aula começava com alongamentos. Com a diferença que alguns jovens relatam que faziam alongamentos e outros, além disso, explicavam o motivo de fazer o alongamento. Na fala dos jovens, alongar não é dança, era uma necessidade, que muitos não gostavam.

(...) ah...ela dava no começo alongamento, assim, bastante pra gente poder conhecer locais do corpo tal, depois ela começou a dar improvisação aí ela começou a montar, assim a mostrar pra gente o corpo. (Aline)

(...) ah, *tipo* ele é um professor de dança que quer dar dança, ele não quer dar alongamento, ele fazia a gente alongar muito, mas, mas ele sempre dava alguma coisa, ele não ficava só nisso, ele dava meia hora de alongamento, mas até o alongamento dele era divertido. (Joana)

(...) o povo gosta de chegar eles acha que é assim, eles acha que é fácil, é só chegar dançar, não precisa alongar o corpo não precisa fazer nada só chegar e dançar, só que não, tem que fazer o alongamento, porque vai que vai, você tem que fazer um movimento mais ... forte, alguma coisa assim, aí vai dar uma contorção, alguma coisa assim, fica meio difícil, tem que alongar primeiro. (Marcela)

Dança é aprender passo, e era o que a maioria queria, aprender os passos, o que acontecia na aula logo após o alongamento.

(...) Tinha vários exercícios que a Cláudia ensinava também. Aí depois ela começava a praticar, a gente *inventar* os passos como é que ia ser. (Cristiano)

(...) aí a gente fazia o alongamento e tal, depois do alongamento ele colocava umas músicas lá e começava a ensinar a gente os passos, aí a gente *pegou* os passos. (Raquel)

O que chama atenção aqui é que todos falam em “aprender passos”. Como colocado anteriormente, a palavra “passos” ligado à dança é muito comum na fala dos jovens. Nos estudos sobre dança, restringir a dança ao aprendizado de passos é considerado como um ensino que se preocupa somente com uma aprendizagem mecânica e focada em criar coreografias. Segundo Marques (2010), uma oficina de dança centrada em passos só está interessada em movimento ou no corpo, e não nas relações entre quem dança, o que dança,

onde dança, ou seja, não discutem a linguagem dança/arte. Não que a autora considere que os passos codificados não sejam importantes no aprendizado, mas “Passos, sensações, habilidades, conceitos, repertórios, informações desconectados entre si não permitem conhecer e relacionar de forma aberta os campos de significação das danças no mundo” (Marques, 2010, p. 38). O que Marques aponta é que é importante perceber, portanto, como os passos estão sendo ensinados, o que nos leva a analisar com mais detalhe o sentido que os jovens dão a essa palavra, pois este conceito revela as experiências dos jovens.

Passos para os jovens parecem ser às vezes uma estrutura de movimentos pré-codificados, mas também sinônimo de possibilidades de movimentos e criação de novos passos/movimentos.

(...) às vezes eu *mais* o Tiago ficamos treinando os passos assim, em frente (...) até com bola mesmo, você joga futebol, passa para cá, passa pra lá, joga a bola, acho que isso faz o movimento, com a bola de basquete também é mais fácil de fazer o movimento, lançar bola, bater ele pra um lado pro outro, lançar um pro outro, acho que isso é movimento, mas você tá, aí abre, balança as pernas, joga os braços, tudo é movimento, você jogar o cabelo, virar o pescoço, balançar a mão, jogar perna, deixar a outra encolhida, isso é movimento. (Jefferson)

(...) samba também foi muito legal, samba também todo mundo aprendeu, no começo, a maioria não queria, eu era uma das que não queria, sei lá, não gostava muito de sambar, mas depois que ele foi fazendo, que ele não fez, samba, ele nunca fazia uma coisa que a gente via na televisão, tipo um passinho de ficar sambando em volta dum menino, e dá mãozinha, ele sempre colocava, a, misturava, então eu gostava por isso, porque não era muito comum o que ele fazia, ele trazia os passinhos pra gente que não era, você não via alguém dançando aquilo que ele fazia, era uma coisa dele mesmo, aí todo mundo queria aprender. (Naiara)

(...) ela queria que a gente é criasse aquela dança, entendeu, que a gente tirasse, que tirasse da gente isso (...) e ela colocou para gente criar, entendeu, para gente criar uma coreografia, aí a gente misturou, a gente colocou passos de *funk*, passinho, né? aquelas *rebola*, aquelas coisas não, passo de *funk* em *hip hop*. (Raquel)

Ainda que os jovens tenham uma relação com passos codificados, a aula não é só passar passos, mas criar passos. E os passos surgem não só da imitação e observação de algo pronto, embora em alguns casos seja isso que acontece. O relato mais focado na ideia de passos codificados vem de Tiago. Tiago é o jovem que sempre dançou as danças da moda, duas de suas falas demonstram isso: “estourou na mídia a gente faz” e “tem que tá sempre ligado na mídia”. Para ele, a dança parece ser ainda focada em aprender passos para montar uma coreografia. Isso não significa que na aula não tivesse espaço para criação, mas esta significava deixar os alunos fazerem uma parte da coreografia e não repensar seus modos de criar dança. Segundo Marques (2010),

A necessidade de envolver alunos em processos criativos tem se tornado cada vez mais evidente, desejável e importante. Com isso, ativam-se também em sala de aula os processos de ensino-aprendizagem de outros papéis de dança: o papel de

criadores da dança, de interpretes-criadores e de coreógrafos.” (Marques, 2010, p. 45).

Para a autora, na criação, os alunos criam seus próprios movimentos e realizam um forma de entender o mundo. E é o que não parece ocorrer com Tiago. Já em outras experiências, embora os jovens relatem que tenha sido muito comum na aula criar passos, esta criação significa desde inventar algo novo a partir de uma brincadeira, de um objeto, de uma música ou colocar passos em uma coreografia.

(...) Aí sempre foi assim, a maioria das vezes, ele falava “vô dar tanto tempo para vocês, um oitavo para vocês montar”, aí (separava) os grupos, cada grupo montava um oitavo, aí de repente, grupo um, vai lá e a gente montava, aí todo mundo pegava, grupo dois, todo mundo pegava e ia assim, aí depois juntava todo mundo e montava uma coreografia e todo mundo ficava...bom. (Jefferson)

(...) o professor pedia para gente criar para ele, um oitavo de dança, e eu começava a criar, e aí acaba criando dois oitavos de dança, três oitavos de dança, quatro oitavos, aí acaba que tem uma coreografia inteira. (Leandro)

(...) ele vai querer que a gente dança alguma coisa além do que ele ensinou, ele sempre mandava a gente inventar alguma coisa, aí na *zoação*, na hora da empolgação, você até inventa coisa que você não sabe, *né?* (Naiara)

(...) ela começou a dar improvisação (...)...colocava uma música, *ah tipo assim*, “hoje nós vamos usar aquela cadeira”, cada um pegava uma cadeira e dançava, depois tinha vez que era *vendado*, entendeu? Em dupla era assim... (Aline)

Em relação à criação, outra questão é que se em algumas oficinas isso é relatado como algo que acontecia esporadicamente, em uma das oficinas de dança contemporânea a criação, surgia de improvisações que faziam parte do dia a dia da aula. Se para Naiara e Raquel criação eram brincadeiras, para Aline, que fazia aula de dança contemporânea isso tinha um nome, “improvisação”, cujo objetivo era variar a aula e aumentar a criatividade dos alunos. Apesar da semelhança na estrutura da aula, o modo como o professor trazia a atividade dava um significado diferente para os alunos.

(...)ficou uma coisa que a gente fez brincando, a gente inventou sem querer, e ele usou disso, pra gente fazer a coreografia, ele usava disso, porque é, qualquer brincadeira que a gente fazia ele tava olhando, aí mandava a gente repetir e nisso ficava, todo mundo aprendia. (Naiara)

(...) [a improvisação]... fazia parte da aula, *né?* Na verdade tinha vez que ela separava grupos, sabe, dois grupos cada um...dava um tempo, cada um monta uma coreografia pra apresentar aqui pro outro, entendeu, aí a gente ficava um tempo, montava rapidinho uns passinhos lá que a gente inventava e fazia, montava e apresentava depois pro outro grupo, pra ver

(...) acho que é aumentar nossa criatividade mesmo, *né?* Pra gente não ficar só naquela mesma coisa, mesma coisa, todo dia. (Aline)

Além dessas atividades, todos também relatam que iam assistir a espetáculos e DVDs, liam textos e escreviam sobre dança.

(...) tinha dia que a gente, assim, tinha dia que a gente tirava pra vão ver o (...) um DVD de um espetáculo, alguma coisa, aí a gente tirava o dia só pra assistir mesmo, fazia um alongamento pra não desacostumar o corpo ali e depois assistia, algum espetáculo, um DVD de algum grupo. (Aline)

(...) A gente parava, parava. Assim, de vez em quando a gente parava pra poder escrever o que a gente achava que era dança. Escrever algumas coisas assim. Porque a gente não ficava só dançando, nem só conversando. Eles falavam para gente anotar as coisas. (Alex)

No final das oficinas, todos participaram de um espetáculo. E a apresentação é sempre um momento de alegria, tensão, reconhecimento. Para Hikiji (2006), a apresentação é para os jovens o desejo de ter reconhecido seu potencial estético. Nas falas dos jovens, percebemos este desejo e é na apresentação que, para o jovem, se concretiza a oficina de dança. A apresentação resignifica e traz novos sentidos e incentivos para o jovem fazer dança.

(...) ah, foi muito bom porque a gente pôde mostrar o que a gente aprendeu ali né? Mostrar pras outras pessoas uma dança nova, porque tinha gente que nunca tinha visto né? Igual minha mãe, as pessoas que foram me, me ver lá, adoraram (...) bonito mesmo. (Aline)

(...) acho que o que mais motivou as pessoas a voltarem foi o trabalho final, foi o resultado da coreografia. (Leandro)

(...) ficamos treinando uns dois meses, mais ou menos, aí chegou no dia, todo mundo nervoso, eu principalmente, que eu era tipo assim a chave principal do espetáculo, (...) e lá vai eu, lá pro meio do palco, de repente eu chego lá, tá tudo escuro, fica tudo claro, aí eu pronto, e agora. Aí eu comecei a tremedeira, assim, fiquei, aí *nó*, o quê que eu vô fazer agora? Aí de repente solta a música, eu começo, vou dançando assim, tipo nervoso com medo de dar errado, aí acabou que nós conseguimos fazer tudo perfeito assim, todo mundo achou que foi maravilha, assim né? (Jefferson)

ER: Vocês gostaram do que fizeram no final?

EO: eu gostei. O povo *tudo* gostou também. No dia, no finalzinho mesmo que ela falô que era o último dia dela, que foi numa apresentação nossa. *Nó*, o povo ficou doido, veio todo mundo embora chorando e ela chorando na parada, também chorando. Mas foi chique, achei legal. (Alex)

A apresentação é a conclusão de todo o processo da oficina, um momento “que tem hora que é muito ruim”, que os jovens ficam com “muita vergonha”, um momento com certeza de expectativa com a recepção das pessoas sobre as danças, mas que termina com um reconhecimento e com prazer de ter dançado.

As aulas são espaços de encontro dos jovens com a dança, com outros jovens e com o professor e a apresentação representa o resultado desse encontro. Um resultado não só estético, mas que reverbera também no modo como enxergam a si mesmo e os outros.

4.3.2. Eu faço melhor as coisas junto do que separado.

Além de conhecer como acontecem as aulas, duas questões aparecem com frequência na fala dos jovens sobre a oficina, sendo importante analisar de modo mais aprofundado: as relações com o professor e entre o grupo e com a dança. Em relação aos professores procuramos aprofundar, aqui, como e se o professor convoca o jovem para construção conjunta da oficina. Em relação ao grupo, procuramos perceber como este facilita o envolvimento dos jovens com a dança. Em relação à dança, percebemos como são diversas suas posições em relação a ela.

A importância do professor é reconhecida pelos jovens na oficina. Esse lugar do professor é visto pelos jovens como um lugar fundamental no desenvolvimento. Com o professor, o jovem estabelece relações de proximidade e afetividade. E é uma relação de confiança e parceria, segundo Viganó (2006), que torna os alunos capazes de serem mais que reprodutores de técnicas, mas seres humanos capazes de refletir e fazer escolhas baseadas na cooperação.

Para os jovens, os professores são grandes amigos, alguém da família, em que podem confiar. Alguém para falar não só de dança, mas de suas vidas.

(...) o Vinícius que era mais paciente comigo, de certa forma, me tratava igual filho, porque tinha aquele negócio ... tem aquela questão assim, mais amorosa de como conversar, e o Vinícius sempre teve isso comigo também, tanto que eu chamava o Vinícius de pai, e o Vinícius me chamava de filho. (Leandro)

(...) Fernando foi assim, ele que me pegou com a mão, assim, aqui Bruno toma aqui a oportunidade, ele me deu a mão...ele confiou em mim graças a...nossa eu amo ele, tenho ele como se fosse um pai para mim. (Bruno)

(...) aí as oficinas assim eram muita divertidas, porque ele assim, ele colocava assim diante da gente, não como professor, eu estou aqui não para ser seu professor, mas pra ser seus amigos, para ajudar no que for, então você se sentia mais a vontade, porque ele não ficava ali cobrando. (Jefferson)

(...) e não era só da dança, ele era amigo da gente também, conversava, a gente zoava, ele é, incentivava mesmo, (Raquel)

...eu lembro que a minha professora Taís, até hoje sou apaixonada por ela, eu falo com ela que ela é uma irmã minha. (Joana)

Essa é uma relação que esteve presente na fala de todos os jovens, inclusive, nas oficinas, em que houve um choque inicial com o professor e/ou com sua proposta. Nas oficinas que os jovens tiveram uma resistência inicial o professor aparece como uma pessoa que por suas características e pelo seu jeito de ensinar consegue trazer os alunos para participarem das oficinas.

(...) é eu acho que era, a questão dele ser diferente mesmo, ele sempre trazia coisa nova, ela não ensinava igual você vai numa academia pra você aprender axé, eles têm a coreografia daquele jeito e eles ensinam do mesmo jeito para todo mundo e pronto. (Raquel)

(...) normalmente quando a gente pensa professor de dança normalmente a gente pensa assim, que ela já vai vim com coisa pronta para gente aprender, para gente imitar ele, nem aprender, a gente nem aprende, faz de qualquer jeito, mas faz o mesmo passo, e ele já não vem com coisa pronta, no começo a gente não gostou também por isso, que ele sempre exigia alguma coisa da gente e a gente não queria fazer, a gente não queria, a gente queria ficar quieto. (Naiara)

O que as falas de Naiara e Raquel apontam é que se no início os alunos tiveram alguma resistência com a aula, à atenção ao professor, às demandas dos jovens possibilitam que atividades diferentes, que no início eram consideradas ruins, aos poucos se transformem em desejo e o prazer dos alunos de aprender. A proposta do professor os desperta para outras danças, tirando-os do lugar de passividade e abrindo novas possibilidades.

Na oficina de Cláudia, também aparece uma mudança na postura dos jovens em relação ao professor e à oficina marcada pelo “jeito” de ensinar da professora. E, se no início, segundo Marcela, ninguém queria fazer o que a professora ensinava porque “achavam que era a professora que tinha culpa”, porque eles esperavam “a dança *street*, só que chegou lá era a dança contemporânea”. Após muita discussão e muita aula a postura dos jovens mudou, segundo Alex, “pelo jeito que ela levava as pessoas assim, ela sabe levar as pessoas direitinho, *acaba*”. E até aquele aluno “que não fazia nada, o que mais fazia bagunça na aula dela foi dançar também, ficou dançando”. Alex explica que esse jeito era diferente era “um jeito doido de explicar” as coisas, que acabou que “deu certo no final.”

O que os jovens parecem apontar é que a forma de ensinar dos professores e modo de relação com os jovens instaurava na oficina uma relação de parceria. Aspectos educacionais promove o diálogo entre jovens e professores, assim como a própria dança. A oficina passa a ser não o lugar de fazer dança por obrigação, mas um lugar que cada jovem queria estar e participar das oficinas.

(...) além das aulas acabou criando um vínculo com a gente também, entendeu, ela não foi só professora como na maioria dos lugares é, maioria dos projetos é, “sou professora e pronto”,... ela não, ela deu uma ajuda bacana assim... E ela passava, movimentos mesmo, era aula normal mais era mais afetivo, porque ela era mais amiga mesmo, assim, que professora, ela ensinava com carinho, não é aquela coisa de professora de escola, sabe, que ensina os *trem*, se você não aprender... sabe, vai aprender na marra, ela não, ela ensinava tudo, não aprendeu, vão tentar de novo, (...) Entendeu, aprendi muita coisa com a Taís, muita mesmo. [mas aula] era isso, não sou muito detalhista. (Joana)

Os relatos da participação dos jovens na oficina esclarecem um pouco mais desse relação entre professor, dança e jovem. Para Tiago, o professor “participa com” o aluno, ele faz “não só com que a pessoa participe, mas ele também participa”. É, portanto algo que cabe a ambos exercitar. E para ele, Vinícius, de todos os professores que já teve “é um cara que *tipo*, compreendeu todos os lados, *tipo* buscava na turma a dança dele”. Vinícius é um

professor que está interessado nas características do grupo, para pensar uma proposta de oficina de dança.

Essa participação envolvia o fazer junto uma coreografia, ser monitor, criar outras danças.

(...) Acabou que eu comecei a ajudar ele na coreografia, comecei a projetar, apesar de que tipo assim ser um aluno ainda, eu comecei a ser multiplicador do trabalho dele. (Leandro)

(...) aí a Lívia me deu oportunidade de *tá* trabalhando com outros meninos com mais total liberdade, que o Fernando me dava eu ia lá e aí ela me acompanhava e ela sempre estava me elogiando e foi um dia que eu montei uma coreografia e ela adorou a coreografia... (Bruno)

(...) e *pegar* e Rosa, assim, ela era muito paciente, ela esperava da gente, ela não, ela em momento nenhum, ela não dava ideia, ela esperava sempre sair da gente, buscava, então eu achei assim, o papel dela fundamental. (Leandro)

(...) ah, grande parte assim, a Mariana tirava muito, muitos passos *né?* ela que apresentava pra gente, mas a gente montou, assim ela montou junto com a gente, a gente deu muita ideia também. (Aline)

Os professores para os jovens estão junto com eles, não são meros executores ou cópias do que eles são. Os professores estimulam a autonomia. Os professores não “ignoram e desprezam a corporalidade de seus alunos, suas vozes e narrativas, seus corpos carregados de histórias, desejos e afetos próprios” (Marques, 2010, p. 44). Isso possibilita uma experiência dos jovens, não a repetição de suas postura mas um agir, onde os alunos podem experimentar, “aprender e desfrutar as inúmeras possibilidades de leituras da dança” (Marques, 2010, p. 46).

(...) olha, eu não quero um Vinícius dois, eu quero o Leandro, então destaca aí meu filho, acaba fazendo alguma coisa, e eu busco isso nos meus alunos, eu quero que destaca melhor que eu. (Leandro)

(...) porque ele entendia a gente, *tipo* momento bom, momento ruim, não, você *tá* falando isso, eu confio em você, então ele deixava a gente livre, pra gente realmente decidir o que a gente queria. (Jefferson)

Da relação com os professores, os jovens levam sentimentos de saudade, gratidão. Eles se tornam uma referência que os jovens querem, aparentemente, não imitar, mas ter como um norte para trabalhar com dança ou para suas vidas.

(...) uma coisa que ele falou comigo, pra eu correr atrás, que a dança de rua ela tem técnica, ela não é uma coisa suja, quem vê fala é só montar isso, só fazer isso aqui que tem um movimento, não, qual que é o nome desse movimento... (Bruno)

(...) O Fernando me ensinou isso, ele me passou isso, ele me estruturou pra isso, e se eu fui bem visto na dança como coreógrafo, foi por isso. (Bruno)

(...) coisas que eu nunca tinha visto na vida eu vi só com ele, é um gênio, pra mim é um gênio da dança, bailarino de ponta, um grande homem., um grande homem, seu coração vale um universo, (Bruno)

(...) Teve gente também do curso também, que falou que *tava* com saudade da professora, que ela podia voltar. E teve gente assim que quando a professora chegou, *falô* que não gostava dela, depois que ela foi queria que ela voltasse também. Queria que a professora voltasse. (Alex)

(...) eu via o tanto que ele quebrava a cabeça pra poder tá dando aula pra gente, ...só de uma outra forma então a gente via assim como que o trabalho dele era bem amplo assim, (Leandro)

É importante destacar, no entanto, que embora os jovens reconheçam que o professor estimule a autonomia dos jovens, e que os professores também reconheçam essa importância, na narrativa de alguns jovens a semelhança entre a fala do professor e do jovem é tão próxima que se misturadas não era possível identificar facilmente quem estava falando. Isso nos indica que embora a autonomia seja desejada e a cópia não, na prática é preciso perceber até que ponto os professores são referências ou modelos a serem copiados. Em relação a esta questão, percebemos que o incentivo pela autonomia e a semelhança entre as falas aparece principalmente nos jovens que tiveram oficinas e hoje dão aulas de *hip hop*, ou tem grupo de dança desse estilo.

Em relação ao grupo de jovens, percebemos que a oficina é uma experiência coletiva. Estar em grupo, é parte fundamental dessa experiência.

Naiara fala que a oficina, é um momento “deles”, que não estão ali por obrigação, mas estão juntos, fazendo uma atividade prazerosa. Outros jovens também narram a importância do grupo durante a oficina.

(...) é, no início do projeto era meio sem graça, porque a gente sempre tinha quem fazia cada coisa,” [depois] ...era todo mundo, quando ia para parte de escrever que tinha que fazer grupo, dava até briga, porque todo mundo queria, ninguém queria fazer grupo, todo mundo queria ficar junto, só que tinha que fazer grupo, tem uma hora que você tem que separar. (Naiara)

(...) eu foco mais, no que eu tô fazendo com alguém do meu lado, tipo alguém fazendo a mesma coisa que eu, nem necessariamente a mesma coisa, mas alguém fazendo junto comigo, eu fico mais, sei lá, não sei explicar eu faço melhor as coisas junto do que separado. (Naiara)

Às vezes *tinha* 25 fazendo e sentava um, todo mundo saía da dança ia lá e puxava esse, que *tava* parado *pra* poder fazer também. E *tipo* sempre usando a questão, é para equipe, pra todo mundo fazer, então por aí você percebe que a pessoa *tá* motivada. ...A turma conseguia te fazer participar, mesmo assim. (Tiago)

(...) apesar de que tinha umas pessoas assim, que não *tava* nem aí para dança, mas como o tempo, as pessoas foram vendo, que a gente *tava* ali como um grupo, uma coisa séria, não *tava* levando aquele grupo ali de brincadeira, ...aí *cabô* que todo mundo se uniu e formou um grupo sério mesmo e ficou muito bom. (Jefferson)

(...) eu criei umas amizades, muito legais, assim, em questão da dança que acaba criando e as minhas amizades em questão da vida e da dança era totalmente diferente. (Joana)

(...) o que me marcou ali, ah eu acho que foi mesmo a amizade, o apoio, a dança própria mesmo, amizade, não só ali dentro, mas aonde a gente foi assim, teve outras oficinas também que a gente visitou, teve contanto, foi de amizade mesmo, aquela coisa toda nó super bacana... (Aline)

A experiência de um fazer coletivo e da importância de fazer dança com quem se gosta já era apontado pelos jovens nos seus primeiros contatos com a dança e se reafirma durante a oficina. Os jovens demonstram como a amizade e as relações no grupo são importantes. Na oficina, dançam juntos e reconhecem e são reconhecidos pelo grupo e pelos outros. Na única oficina que os jovens relatam problemas entre o grupo, Marcela chega a relatar que embora estivesse disposta a dançar dança contemporânea, como ninguém queria, tinha vergonha de dançar sozinha e ser “zoada” pelo grupo. Constituir um grupo de amigos e não só de pessoas que fazem juntos uma oficina pode incentivar ou desestimular o fazer na oficina. No caso de Marcela isso foi uma dificuldade. No caso de Joana, ela encontrou no grupo e na oficina uma turma com a qual se identifica e esse encontro foi tão forte que quando começou a fazer a oficina de *hip hop* mudou todo seu estilo.

(...) foi aí que eu mudei todo o meu estilo, eu comecei a vestir roupa de homem, né? praticamente todo mundo me xingava, minha mãe me xingava, falando que minha roupa era de homem, tudo mais, aí eu comecei a trocar meu estilo todo, assim com a dança, né? (Joana)

A experiência coletiva é capaz de (re)significar a relação dos jovens consigo mesmo e entre si. Para Hikiji (2006), embora o coletivo, geralmente, seja valorizado somente por seus aspectos de socialização, os aspectos estéticos também estão presentes. A experiência do coletivo é uma experiência intensa pelo qual os jovens são reconhecidos por aquilo que produzem, por suas danças, suas apresentações, mas também pelas relações que estabelecem.

Em relação à dança, os jovens apontam que existem diferentes tipos de dança e a cada um relacionam um modo de dançar.

(...) cada uma pede uma postura diferente, que nem no axé eles pedem uma postura empinada, no forró é aquela postura certa tudo mais, no *funk* cê tem qualquer postura, não é desvalorizando não, ...na contemporânea não, é postura sempre, no *hip-hop* tem que ter postura também não é todos que tem, essas danças populares não exige muito de você, que nem a dança exige no contemporâneo, querendo ou não você tem que ter uma consciência do seu corpo se você quer fazer realmente você acaba tendo que ter uma consciência. (Joana)

ER: (...) qualquer tipo de dança tem a ver com expressão?

EO: ... ah...*funk*, é mais, *funk* é mais assim dançar ali, igual dá uma rebolada já é *funk* né? então, acho que não muito.

...ah, do forró você tá ali ah, uma coisa muito dupla, a pessoas, você quer mostrar os passos, na dança contemporânea, eu já acho que é você se expressar, você mostrar o que você está sentindo ali na hora sabe, nas outras

...na dança de rua, você sabe, ah não sei, acho que é normal... ela é mais coreografada mesmo, uma dança... (Aline)

(...) *funk*, eu não gosto, porque eu acho muito vulgar, ah, eu acho estranho, mas é, porque eu gosto mais de dançar mais para expressar mesmo, *né?* e tal, não pra sei lá, igual esses grupos que dançam *funk* faz, nada contra, mas nada a favor também. (Raquel)

(...) porque eles não dançam nada, pra passar nada, eles dançam para passar assim, a sensualidade... se eu for dançar um *funk*, o quê que eu *vô* querer expressar com um *funk*? ninguém pensa em nada quando tá vendo *funk*. (Naiara)

Embora todos os jovens reconheçam diferentes tipos de dança, nem sempre essas estão ligadas à sua realidade ou são suas preferências. Para Jefferson e Tiago, jovem dança se está disposto a dançar e essa dança deve ser alguma coisa que ele realmente tenha vontade para ele aprender. Uma dança solta, agitada, descontraída.

(...) tem jovem que gosta de dançar, tem outro que já não gosta, então isso aí depende da força de vontade da pessoa de querer dançar, eu não vou dançar uma coisa que eu não *tô* afim, eu não vou me sentir bem, ... nossa, forró, nem gosto de forró, podia ser um pagode, um *funk*, agora tem muito jovem que gosta assim, daquela coisa mais solta, não gosta muito agarrado não, mas corre pra lá, corre pra cá, lança o corpo. (Jefferson)

(...) eu acho que, pra definir “jovem”, a melhor palavra seria “descontração”, teria que ser uma coisa assim bem descontraída, agitada e todo jovem gosta, não tem como fugir disso, e ao mesmo tempo uma coisa que *tipo*, não *fugisse* do foco, que ele vem ali para ensinar a dança,... (Tiago)

Se o jovem não quiser determinado tipo de dança, pode ser bem resistente e cabe ao professor ter paciência na hora de dar aula. Segundo Tiago, “se for uma coisa que ele não gosta realmente ele não sai do lugar, a não ser que haja muita insistência em cima disso”. Tiago sabe que existem outras danças, mas não tem a “mente aberta” para elas, e prefere continuar fazendo a dança que gosta, as danças da mídia.

Para Joana essa resistência não é relacionada com o tipo de dança, com uma questão estética, mas essa se dá em parte porque os jovens estão muito acomodados hoje em dia, só querem as “coisas na mão”. A resistência é subjetiva em função das posturas que o jovem assume hoje de acordo com as exigências da realidade em que vive. Para Joana se é preciso algum esforço para fazer ou aprender o jovem não se interessa.

(...) a dança é uma coisa que muita gente não entende é por isso que eu falo, ... o que eles mostram na televisão também, que dança é...nada que é...ah eu vou dançar, que isso dançar é fácil demais,

(...) só que é uma coisa que tipo a maioria das pessoas gostam de fazer, entendeu,...mas é porque eles acham que é muito simples, e acaba não valorizando,

(...) esse é um fato também a dança popular não exige tanto, aí quando faz uma outra dança que é mais exigente, que pega mais no pé um pouquinho, e tudo mais, eles acabam não dando tanto valor, entendeu, ...aí quando vê que é difícil, sai, é isso que acontece com os jovens, tudo *tá* muito fácil... (Joana)

Joana reflete nesse momento que a experiência dos jovens estabelece relações mais estreitas com as danças populares, por serem essas as danças mais divulgadas, mas também por serem mais fáceis. Joana e Tiago têm posturas interessantes em relação a esta questão. Joana – que já fez várias oficinas de dança – relata que dançou muito axé, e hoje tem outras preferências, embora reconheça que as danças populares não são homogêneas e existem outras formas de dançar. Tiago, que só fez uma oficina de hip hop, reconhece que existem outros tipos de dança, mas que a mídia tem uma forte influência nos seus gostos, embora seja possível não ceder às imposições da mídia.

(...) danças populares eu falo dança de bairro, ... e tudo mais e as outras danças que eu falo assim, *tipo* é... eu falo assim as danças populares das outras danças porque eu conheci assim, eu conheci as populares que todo mundo dançava, que era mais fácil de encontrar, hoje em dia *cê* vai num escola fala “*cê* tem aula de quê?” “ah, eu *tem* aula de *funk*, *tem* aula de axé e de forró”, vai procurar contemporâneo, *cê* encontra?, vai procurar balé, *cê* encontra?, claro que não, até nas academias hoje é assim.

(...) hoje em dia o axé *tá* se tornando um *funk* praticamente, porque todo mundo dançando de qualquer jeito, uma vez eu fui entrar num grupo de axé uma hora antes da apresentação todo mundo enchendo a cara e eu olhei e falei como é que esse povo vai apresentar tonto, para e pensa comigo, como é que vai sair a coreografia disso? E aí, no mesmo, dia eu saí do grupo, porque é falta de organização, no contemporâneo e nas outras danças, não, exigem mais essa compostura, sabe, que as danças populares que na maioria das vezes que é mais pro axé e pro *funk*, num tem aquele senso do que eles estão fazendo realmente, ele não pensa no corpo dele, eles acabam com o corpo deles mesmo sem saber, é isso que eu acho muito assim, não é preferência eu acho que eles desvalorizaram esses estilos. (Joana)

(...) é também, tem que tá sempre ligado na mídia, querendo ou não, ela que impõe para você o quê que é, pra tá por dentro.

(...) ah, *tipo* assim saiu na, estourou na mídia a gente faz (Tiago)

(...) ah, dá para fazer tipo ser do contra. aí é questão da mente aberta, você não precisa fazer exatamente a mesma coisa que todo mundo tá fazendo, aí você foge um pouco do padrão.

(...) você tem que ter a mente bem aberta para todos os tipos de dança, eu não tenho.

(...) ah, conhecer, por conhecer, conheço o balé, já vi tango, acho que até já vi um pouco de todas as danças, só não saberia dizer, quais são estas danças, mas acho que já vi todas um pouquinho. (Tiago)

Os relatos de Joana e Tiago nos apontam para uma reflexão sobre a diferença da percepção dos jovens em função das oficinas que participaram. Joana participou de várias oficinas, com diferentes tipos de dança. Tiago experimentou apenas um tipo de oficina e não tem a “mente aberta” para outras. A experiência de Tiago parece apontar segundo Viganó (2006) para uma experiência reduzida à condição de fabricação técnica e produto de consumo fornecido pela mídia, uma experiência onde as pessoas são meros consumidores e a arte deixa de ser lugar de buscas estéticas diversas. Já a experiência de Joana caminha na direção

contrária. Ela tem a mente aberta para outras danças, já é capaz, segundo Marques (2010), de fazer leituras mais complexas sobre a dança e suas múltiplas relações com a sociedade.

O grupo, os professores e as experiências com a dança condicionam suas formas de ver, fazer e pensar sobre a dança.

4.3.3. Às vezes eu dançava pra esquecer e às vezes eu dançava porque eu estava feliz.

Ao analisar as experiências dos jovens na oficina, percebemos que esta é uma experiência de prazer. Todos os jovens relatam que dançar, é um momento de alegria, festa, descontração. Uma relação muitas vezes intensa e arrebatadora.

Arte é prazer, prazer que os jovens encontram ao dançar. Os jovens parecem apontar para o prazer totalmente corporal, que envolve “a criatura inteira na sua vitalidade unificada e rica em satisfações sensoriais e emocionais, desafiando a redução espiritual que faz do prazer estético um mero deleite intelectual.” (Shusterman, 1998, p. 45-46)

(...) é isso, eu sinto isso uma coisa queimando, explodindo uma coisa muito gostosa dentro de mim, eu sinto isso, uma coisa louca... (Bruno)

(...) aí eu queria, assim, através da dança mostrar que eu tô feliz pelo que eu tô fazendo e que aquilo é bom pra mim... vejo a dança como uma forma de se divertir, de aproveitar a vida, (Raquel)

(...) dançar é bom, eu gosto, tem hora que a gente se sente bem. A dança faz parte também. (Cristiano)

(...) Eu me sinto alegre. Quando eu tô dançando assim para mim já é mais um momento de distração... (Alex)

O que este prazer pode provocar? Segundo Zilberman, o prazer que a arte provoca, é a experiência estética primordial. E a mesma deve ser objeto de reflexão, se “se trata hoje de defender a função social da arte e da ciência que a serve contra os que – letrados e iletrados – suspeitam dela” (p. 49).

Para Miranda (2007), na perspectiva de uma análise de uma arte autônoma, o prazer é desacreditado como experiência estética. Nesta perspectiva a arte que gera prazer “perde gradativamente seu caráter artístico e se integra aos mecanismos de manipulação da sociedade totalitária” (p. 55).

Shusterman (1998) também confirma esta ideia, afirmando que

(...) Os prazeres legítimos da arte erudita tornaram-se muito ascéticos e etéreos para a maioria das pessoas, ao passo que as formas expressivas que nos oferecem um prazer mais intenso são normalmente desclassificados como mero divertimento. (Shusterman, 1998, p. 45)

Ao concordarmos com Jauss, que o prazer é parte da experiência estética, nos interessa perceber como é o prazer que os jovens relatam, e se este é uma experiência significativa.

Uma das explicações dos jovens do gosto pela dança aponta que o prazer experimentado por essa seja divertimento, um remédio que anestesia a dor e os faz esquecer os problemas. O prazer de dançar se confunde com o prazer do esquecimento dos problemas que causam desprazer.

(...) acho que, a dança pra mim é mais uma, um refúgio assim, quando eu tô nervosa, hoje, tudo que eu sinto eu expresso dançando, mesmo que seja só eu aumentando o som e pulando, mas meu tenho que dançar. (Naiara)

(...) eu uso a dança para fugir um pouco das coisas, dos meus problemas, às vezes a gente passa uma luta tão grande que é justamente nesse momento que eu passo essa luta que eu ligo o som e começo a dançar, aí, é, eu não sei, vem uma alegria, assim do nada, é isso. (Raquel)

(...) às vezes eu dançava pra esquecer, esquecer problema e às vezes eu dançava porque eu estava feliz, eu dançava porque eu queria, porque eu tava, eu tava feliz, então eu queria expressar que eu tava feliz e quando era pra esquecer, eu dançava porque na hora que eu tava dançando, lembrava a coreografia e esquecia do resto, então, então eu preferi encher, preferi dançar encher a cabeça e pronto e não enchia minha cabeça de bobeira, (Joana)

(...) É bom, porque quando a gente dança a gente se distrai, esquece de tudo entre aspas assim, esquece de tudo, parece que você viaja pra outro mundo assim, dançando (Marcela)

Os jovens trazem frases que poderiam confirmar que a dança vivida por estes é contrária a reflexão, é uma fuga do mundo. Mas se esta é uma possibilidade, percebemos também que os jovens sabem que este é um prazer momentâneo, e que é uma fuga que se suspende momentaneamente os problemas, é preciso lidar com eles.

(...) não é fugir dos problemas, o problema não vai ser resolvido por causa da dança, mas assim faz esquecer naquele momento um pouco, é, eu me, eu sinto que eu ainda tenho força, a dança faz com que eu sinto, que eu tenho força, que a vida não para por aí, muito pelo contrário, tem muita coisa boa ainda para mim viver pra aproveitar e tal e a dança passa isso para mim. (Raquel)

(...) parece que eu ia dançar pra esquecer as coisas, tipo assim, que nem muitas vezes eu já fiz, mas tem vez que *cê* esquece, tem que vez que não...

(...) dançava pra esquecer a mágoa, sendo que tinha vezes que eu dançava...dançava...dançava que era às vezes que eu não esquecia e aí eu dançando começava a chorar, ninguém entendia, essa menina tá passando mal, ... mas é... é fase boba, depois passa. (Joana)

As falas de Raquel e Joana são importantes porque apontam que prazer e divertimento nem sempre são opostos à reflexão sobre a vida. O prazer é uma suspensão da realidade, que colabora com o enfrentamento. A experiência do prazer é uma experiência significativa e talvez seja um dos motivos da importância desta prática cultural, na medida em que engaja os

jovens na oficina. É um tipo de prazer, que acontece na arte, e que pode contribuir na capacidade emancipatória do ser humano.

Em outra fala Joana, percebe ainda que existe sim um dançar que é só divertimento, mas a dança que realiza na oficina, é diferente.

(...) e eu percebi que a maioria das pessoas que *vai* em boates, elas vão pra esquecer, ... só que uma coisa que eles não percebem e só vão perceber depois de um tempo, é que só esquece na hora depois volta é que nem bêbado, maioria dos bêbados enchem a cara pra esquecer o problema, mas fica são e vai beber de novo pra esquecer, então por isso que muita gente é viciada em sair, quando se acha que vai resolver o problema saindo

(...) essa dança [de boate] é uma coisa que num, num tira nada da cabeça, ela ouve um *batidão* lá e mexe, só isso mais nada e na dança da oficina não, *cê* tem que ter toda uma consciência, sabe, do que *cê* ta fazendo, na boate não, [...] é por isso que é diferente numa boate e numa oficina, numa oficina tem aquela consciência e na boate não, boate, *cê* bebe, *cê* nem sabe o que *cê* fez, simplesmente faz. (Joana)

Como Lima (2002) coloca o prazer aqui faz parte da experiência estética, e é também uma forma de conhecimento. Prazer e conhecimento estão conectados nessa experiência. Percebemos que se o prazer leva os jovens a dançarem, alguns reconhecem que este prazer é diferente nos diversos lugares. Neste sentido podemos pensar que o prazer que os jovens experimentam na oficina, pode ser para alguns, divertimento, mas também pode “modificar os códigos de entendimento e as percepções de mundo dos receptores” (Miranda, 2007, p. 82). O prazer para Joana é estético na medida em que enfatiza o papel da arte “na formação da visão de mundo e na alusão a normas de ação” (ibidem, p. 69).

4.3.4 A dança é expressão com o corpo

Na oficina, além do prazer, outra característica forte das experiências dos jovens é a expressão. Para os jovens, dançar é fazer, mas não se concentra só nesse lugar. E quando ela ultrapassa a relação só de fazer, e é capaz de expressar, dança é arte, porque arte é expressão.

(...) dança é arte como todas as outras, porque quando você faz um teatro, você é um artista, porque que quando você ta dançando, não é? Você é só dançarino, você é artista que nem todo mundo, a diferença é que você escreve com letra diferente, assim, e eu conheci assim e não como simplesmente uma dança ... (Joana)

(...) arte pra mim é qualquer coisa que a gente expressa corporalmente, expressa movimentando tanto livre, quanto coreografado. Eu adoro esses momentos...isso arte pra mim, arte é uma coisa que vem do coração, que você expressa com o corpo, como eu e vai outros artistas expressam pra mim é isso (Bruno)

(...) a dança é expressão com o corpo, aqueles movimentos, a história que saía dali, essas coisas que eu chamo de arte, que a arte é muito interessante (Raquel)

(...) não é só realmente dançar, porque eu pelo menos quando eu danço eu me expresso realmente, (penso), que você vê quando a pessoa não *tá* realmente afim e tem gente que chega simplesmente e sabe a coreografia não tem aquela vontade de

fazer sabe, dança não é só dançar, você se expressa com aquilo é que nem cantar, todo mundo canta se expressando, todo mundo que escreve uma letra tá falando uma coisa que ele pensa, então dança é se expressar também, né? simplesmente movimento dos braços, né? Simplesmente mexer o pé, andar, ... (Joana)

Centrar a noção de dança, como arte na ideia de expressão é muito comum entre os jovens. A dança aqui é vista como expressão, sensibilidade, é que traz um sentido para a dança.

(...) tanto o balé quanto o *hip hop*, né?, que o *hip hop* também, não adianta você saber o passo, se você não colocar expressão do rosto, não (usar) a expressão do corpo mesmo para dançar ...não faz sentido nenhum, todo mundo vai achar que você dança muito, porque você tá dançando e a pessoa não sabe, porque quem sabe dançar, vai ver que você não tá dançando nada, vai ver que você *tá* dançando um passinho que você aprendeu e pronto.

(...) eu acho assim, eu não entendo muito de balé, né?, mas o que ele ensinou para gente assim, é que se você não pôr um sentimento vai ficar sem sentido, a pessoa não vai sentir o que você tá dançando, ela vai ver você dançando e pronto, eu gosto disso no balé.

(...) ah, sou muito sensível, eu choro à toa, aquela coisa muito sentimento, dependendo da dança, igual se eu acho que não tem expressão nenhuma, eu não gosto, e eles não, eles, qualquer, dança para eles era igual tipo ritmo, tem alguém lá rebolando a bundinha tá dançando.(Naiara)

ah não sei acho que, expressão mesmo mostra aquilo sabe, mostrar pras pessoas, dançar, me expressar de uma outra forma, não é do jeito de falar, não é, uma outra forma, expressar com o corpo acho que é isso (Aline)

Das três possibilidades da arte – fazer, expressão e conhecimento – para os jovens a dança é principalmente fazer e expressão. Reconhecemos, em alguns dos jovens, uma experiência centrada no fazer. Para Tiago, por exemplo, dançar significa montar passos, onde cada tipo de passo é para fazer num determinado tipo de dança, e se existe a possibilidade de variar, é difícil e ele não tem certeza se ficaria bom. Para a maioria dos jovens, no entanto, ela está relacionada com a expressão.

Em relação ao conhecimento, segundo Marques (2010), este é um elemento importante da dança, a dança não é só preparo corporal e técnico, mas também não é entender criação como deixar a criança dançar livremente. A dança envolve conhecimento, envolve um olhar crítico sobre as relações na dança e da dança com o mundo. Uma oficina de dança envolve o conhecimento dos alunos sobre a arte.

Embora o conhecimento não apareça claramente na fala dos jovens – nem dos professores – reconhecemos também que o fazer para os jovens é uma experiência na oficina, mas que não se vinculará a arte se for um fazer sem consciência. E embora os jovens não falem da dança como conhecimento, essa perspectiva que tem sobre o fazer, nos aponta que

embora de forma não sistematizada, reconhece que a dança também requer consciência e conhecimento.

(...) porque dançar tem que ser uma coisa normal é isso que eu acho assim, em questão da dança, minha mãe acha que é só dançar, que é aprender a coreografia vai lá e faz, eu não acho que é só isso, você tem uma consciência daquela coreografia é outra coisa, a coreografia “ah, você vai fazer isso aqui, faz isso aqui, aí você abaixa o braço aí você leva ele pra lá”, mas porque você tá fazendo isso aí, porque você tá levando o braço pro lado, que quer dizer esse braço pro outro lado é isso que eu acho...

(...) então não é simplesmente se mexer é você demonstrar com uma parte que você quer o que *cê*...o quê que *tá* acontecendo, é falar com o corpo. (Joana)

Na oficina encontramos experiências do fazer, de expressão e de conhecimento. O conhecer não está fora da oficina, para alguns os jovens a dança é um trabalho de consciência, de conhecimento do corpo, do outro, de diferentes tipos de dança e modos de fazer dança.

4.3.5. Ah, coisa nova. Vamos fazer?

Outra experiência vivida pelos jovens relaciona-se com a criação do novo, isto significa que a experiência desses jovens trouxe a eles novas experiências e reflexões em relação à dança e ao mundo.

Para Jauss, a experiência do novo, é o que mais identifica uma experiência como estética. Iser (1999) também afirma que “experimentar um texto significa que algo está acontecendo com nossa experiência” (p. 52). Se o novo é parte da experiência estética, esta se relaciona com as experiências anteriores dos jovens. E é o que percebemos nas falas dos jovens. Se todos os jovens dizem ter aprendido coisas novas, no entanto, essa novidade, para alguns centra-se em aprender novos passos, em outros novas danças, novas formas de entender dança, novas formas de entender e se relacionar com o mundo.

(...) ah, cada ano foi experiência nova, que eu aprendi muitas coisas novas, mesmo, até o jeito de se portar no palco assim, foi completamente diferente, tem muita gente que chega lá, dança de qualquer jeito, não quer nem saber, ...mas não igual eu danço agora, eu sabia assim o básico do básico agora eu sei um pouco mais elevado graças às coisas da oficina (Jefferson)

(...) olha, na dança, foi assim a convivência em grupo, através da convivência no grupo, eu consegui conviver com as outras pessoas que estavam ao meu redor, não sei daqui, do espaço, igual mesmo, um veio e nossa Jefferson, sabia que às vezes você dançando, o seu jeito de sentar, o jeito certo é esse, você pode se impor até numa entrevista, numa entrevista você pode se dar bem por causa do seu jeito de sentar. Eu sentava assim na cadeira, todo, não eu não *tava né?* aí, não, você tem que sentar assim ele colocava para gente um jeito de se impor mesmo na dança, porque ele sempre colocava para gente através da dança você pode conseguir muita coisa, aí então, *nó*, pior que é verdade, às vezes eu posso tá aqui, pensando em outra, tá dançando, mas pensando em outra coisa que não tem nada a ver com a dança, e às vezes no futuro eu posso, *nó*, aconteceu isso comigo no passado e eu posso fazer isso agora e quem sabe dá certo. Então acho que assim meu jeito de viver com a

comunidade foi melhor depois do tempo de dança que eu tive, do que antigamente que eu não conhecia ninguém, a maioria dos amigos que eu tenho assim foi através da dança que eu conheci, a convivência assim, foi tão forte de grupo que eu tem, tem gente que há anos que eu não via, há você dançou comigo, é, você lembra, a gente não esquece, então para mim assim foi ótimo, tenho muitas amizades assim, que depois que eu comecei assim na dança, não acaba, então pra mim foi super, *nó*, foi maravilhoso, as oficinas que eu fiz. (Jefferson)

Na fala de Jefferson, não aparece a experiência de uma nova forma de ver a dança, assim como não aparece na fala de Tiago e Bruno, que fizeram oficinas de tipos de dança que eles já conheciam. Jefferson participou de uma oficina de *hip hop* e fala da sua experiência de aprender novos passos, mas também de como através da dança uma nova forma de conviver com as pessoas. Jefferson pensa sobre sua forma de agir, se relacionar e sobre suas próprias capacidades a partir da dança.

É importante perceber aqui que esse “novo” de que Jefferson nos fala, não se relaciona apenas a elementos da arte, mas muito mais em relações às suas experiências de vida anteriores, arte e realidade social se conectam. A dança questiona aqui as referências que Jefferson tinha sobre suas capacidades, suas formas de relacionar com as pessoas. A questão que parece importante considerar é em que medida essa experiência é “disciplinadora” do comportamento dos jovens, ou emancipadora. Sendo emancipadora, é pertinente dizer que embora não questione a noção de dança em si, a oficina possibilita uma experiência que reconduz o sujeito à reflexão sobre o mundo. Uma experiência que os jovens relatam como ligadas à dança, mas também às suas vidas.

Nas relações dos jovens com os tipos de dança, percebemos que se a experiência estética se passa na distância entre o já conhecido da experiência anterior e a mudança pela acolhida de uma nova obra. A distância aqui não se refere ao estilo de dança escolhido, mas ao tipo de capacidade imaginada. Raquel e Jefferson repetem muitas vezes que fizeram coisas que nem imaginavam que teriam capacidade para fazer. Para Raquel, a oficina muda sua “consciência também de corpo, porque com o corpo da gente a gente pode fazer muita coisa”. Há uma experiência do novo, que se vincula a experiência de dançar, ao reconhecimento de mudança no corpo.

Os jovens que tiveram experiências com danças diferentes ou com um modo diferente de fazer dança, no entanto, apresentam novos gostos, e reflexões também em relação à arte.

(...) E se no início ninguém queria *no meio já tava todo mundo gostando*, foi quando chegou o forró e ele trouxe uma pessoa que dançava com ele, aí os *meninos tudo empolgou*, né aí todo mundo começou a dançar, aí todo mundo começou a gostar de dança, qualquer coisa que ele trazia todo mundo tava fazendo. (Naiara)

(...) assim...a reação nossa...ah, algumas músicas a gente, *nó* que música ruim, quê que é isso, *né*? Porque não era aqueles (...), mas depois de um tempo acabo gostando

(...) alguns cantores sim, outros...a gente só assim tinha ouvido falar, mas nem interesse de ouvir a gente tinha, mas depois, igual também, hoje em dia eu já escuto um Lenine, eu já escuto, por causa daqui que eu aprendi a gostar, bacana.(...) a gente acabou conhecendo mais a dança, como a gente fez muito tempo, a gente saiu pra fora pra ver, outros grupos, assistir, aí foi dando aula pra gente muito tempo também, aí a gente acabou aproveitando mais (Aline)

Nas oficinas que as aulas foram de dança contemporânea, o estranhamento inicial leva os jovens a pensar novas concepções sobre esta dança.

(...) quem olha assim qualquer pessoa fala que dança contemporânea é uma coisa, que, que, que isso *né?* é doido *né?* (Aline)

(...) estranho...quem olha...todo mundo que eu falava que fazia aí eles perguntavam *quê* que é isso e tal, aí eu mostrava *né?*, mostrava em vídeo que eu tinha em DVDs e tudo, mostrava “nossa você faz isso, *quê* que é isso” (...) achavam super estranho, *nó* aí...tem que ser pra quem gosta, se apaixona mesmo.(Aline)

(...) acho que é a forma de dançar você num...não é muito passo, você inventa na hora, ah, ao mesmo tempo que você tá aqui, você tá no chão, os objetos, que é a forma de você apresentar (Aline)

(...)É quando ela chegou, ela falou dança contemporânea. Eu falei *quê* que é isso? Nunca ouvi falar nesse *trem*. É porque, é a mistura de todas as danças, que não sei o que. Eu peguei, parei para ver no que ia dar, aí cabo que eu gostei.(Alex)

(...) Assim pra mim, na minha opinião, na dança contemporânea, se joga mais. Já solta mais o corpo, se joga mesmo, se joga. Nas outras já não é mais assim. Na dança contemporânea para mim, se tem um passo, um negócio com o braço assim, você joga o braço mesmo, agora no axé, *funk*, você já não joga tanto. (Alex)

(...) já a dança contemporânea, não, você trabalha mais o corpo, você faz mais movimento, você vai, você faz o movimento com a perna, com a cintura, com os braços, tudo, já as outras danças, não você escuta o *batidão*, vai indo no *batidão* da música, dança conforme a música. E a dança contemporânea ela tem alguma coisa assim, ela passa alguma coisa pras pessoas, se você prestar bem atenção mesmo você vai ver que ali eles estão ali tentando te passar uma mensagem algumas coisa assim sabe? (Marcela)

(...) Eu acho que a dança contemporânea, igual eu falei, trabalha mais os movimentos do corpo, é mais assim, acho que é mais delicado também. Tem que ser mais, *pro* passo ficar bem bonito moderno, para ver que é contemporâneo, é mais lento. Agora o axé não, eu acho que já é mais escandaloso, já é mais agitado. Aí tem uma diferença. (Cristiano)

Para os jovens dança contemporânea não é só outra forma de dança, mas uma um forma diferente de fazer dança, de trabalhar o corpo. O “novo” para esse grupo de jovens, é claro, mas mesmo para aqueles em que havia uma distância entre suas expectativas de estilo de dança e um novo estilo, é preciso pensar no tipo de experiência que ocorreu. No caso de Marcela e Alex, a oficina que participaram foi aquela em que a participação era obrigatória e a aceitação do novo não foi imediata. Alex aponta que no final da oficina a postura dos jovens mudou e eles passaram não só a gostar da dança, mas também manifestaram o desejo de continuar dançando. No entanto, esta experiência adentra, parcialmente, a sua experiência.

Pois, se por um lado apreende novas danças, esta continua sendo a dança da professora. Marcela fala que “gostava da aula dela”, mas que gostaria hoje de aprender *street dance*, que é a dança que sempre gostou. Alex relata que achava a dança dela interessante, e que era bom, porque a professora “deixava a gente mesmo criar passos nosso e colocá lá no meio da dança dela também”. Hoje, no entanto, Alex não gosta mais de dançar.

Para Aline, a experiência é diferente. Ela opta por fazer dança contemporânea e conta que o estranhamento foi só no primeiro contato “depois cada coisa que ela trazia pra gente, achava ótimo, ‘ah, coisa nova, vão fazer’, aprender uma outra coisa”. Para outros jovens, como Raquel e Naiara, no início ninguém queria dançar, quando o professor propunha algo diferente, no final esta eram as atividades que mais gostava.

(...) o que era ruim no começo, depois foi ficando bom, interessante, porque a gente achou que não ia sair nada, a gente não, *tipo assim*, a gente não confiava na gente mesmo que ia sair alguma coisa, só que igual eu falei, qualquer coisa que a gente fazia, ele observava e mostrava pra gente que aquilo ali era alguma coisa, que a gente pensava que não era nada, era alguma coisa, aí a gente foi, brincando, brincando, a gente foi fazendo, depois todo mundo (começou) a acreditar que alguma coisa, era alguma coisa, (Naiara)

O que é importante apontar, para além da relação com a oficina é que esta é uma experiência que os jovens sentem que aprendem coisas novas, e se esta experiência (re)significa suas relações com a dança e como o mundo é porque nela se reconhecem e são reconhecidos. Uma experiência de conquistas e vitórias que relaciona-se com a dança, com a experiência de dançar, com a socialização, com suas vidas. Uma experiência em que aspectos educativos, sociais e estéticos se relacionam. Dançar faz com que os jovens reocupem lugares em relação ao outro.

(...) aprender coisas novas, jeito de se portar diante de uma pessoa que tá dançando com você, acho que a dança me fez crescer muito, tanto aqui na dança, quanto até fora da dança mesmo, (Jefferson)

(...) depois que eu aprendi a dançar, tudo é possível, porque eu não levava jeito nenhum, nó, mas, nó, ficava com vergonha, só que não, não, vou aprender, vou aprender, agora a pessoa que gosta e quer aprender é uma coisa, a pessoa que gosta, mas acha que não consegue já é outros quinhentos, agora eu gostava e falei, eu vou aprender, eu vou aprender e pronto, me esforcei, aprendi, não muito, mas aprendi.

(...) a sensação de você ver aquele tanto de gente te olhando e depois te aplaudindo é tão boa, *né?* Mostra que, mostra que eles gostaram do que você *tá* fazendo, aí é bom demais. (Raquel)

(...) aqui na vila eu sou um ícone na dança, graças a essa experiência que eu tive, eu errei, inclusive muita coisa, eu errei muito também, mas que eu aprendi errando também com eles...eles me dando um toque oh, Bruno, poxa melhora isso *pá*, entende, foi isso, esse aspecto.

(...) o quê que eu trouxe com isso, eu trouxe a bagagem que eu tenho hoje de experiência, muitos meninos...muitos meninos se espelham em mim até hoje aqui na vila eu sou um ícone (Bruno)

4.3.6. A dança mudou a minha vida.

As experiências com a arte em alguns casos trazem para os jovens uma completa mudança de suas vidas. A narrativa de Joana é importante neste sentido, porque ela traz o significado e a importância da experiência da arte na sua vida. Mas não como uma atividade redentora, mas com uma atividade plena de sentidos e realizações que engajou Joana em um esforço pessoal de mudança.

(...) no lugar que eu moro, *né?*, hoje em dia até que não mais, mas antigamente foi muito perigoso, então o futuro lá era assim, ou *cê* vira bandido, ou *cê* estuda e vira alguém, eu tava indo pro lado assim, eu vou virar bandida e tipo não bandida de roubar, matar, mas de ser mulher de um, entendeu, então tipo, eu acho que depois que eu comecei a dançar minha cabeça mudou, assim.

(...) não é aquela coisa, “a dança mudou a minha vida”, mudou porque eu quis, não foi, mudou só porque eu conheci ela, conheci ela, foi ótimo, mas e se eu não quisesse ter mudado, a dança mudou realmente a minha vida porque eu tive aquela consciência de não fazer coisa errada. (Joana)

Aos que colocam a arte no lugar de “salvar os pobres”, Joana, responde, “não foi só a dança, não dá mérito só pra ela, tem que ter um pouco pra mim também.” O que Joana demonstra que não basta a presença da arte, e se esta pode mudar o rumo da vida de uma pessoa, isso envolve muitas questões, dentre elas, um esforço da pessoa para a mudança.

Leandro, por exemplo, que hoje dá aulas de dança, vê que a dança é um incentivo para as pessoas mudarem seus comportamentos, porque chama a atenção dos jovens. Mas que na aula muito trabalho tem que ser feito para uma mudança acontecer:

(...) a dança é um incentivo, porque de certa forma a gente tem que ter alguma coisa para chamar atenção, e a dança chama, chama muita atenção de jovem, de adolescente, e quando você tem um grupo de dança, ó, vai abrir inscrição, chama muita atenção, o mais difícil é durante as aulas, porque pegar um aluno lá que corre, que bagunça, que briga, você vai falar aqui dentro não pode, então tipo assim, se aqui dentro quando ele começa a enxergar que lá dentro não pode, ele vai começar a levar a regra para ele, pra vida dele também, o quê que pode, o quê que não pode, (Leandro)

Leandro e Joana são exemplos de jovens que tiveram vários anos de participação em oficina e que hoje trabalham com dança. Os dois jovens e Bruno são pessoas que tiveram o rumo de suas vidas alteradas e todos colocam como fundamental a experiência que vivenciaram nas oficinas estudadas. Uma experiência, que mais do que ensinar a dançar, ensinou também a ser professor e os fez repensar suas expectativas e planos futuros.

(...) e eu nunca tive vontade, assim, de ser professora, ...gostava muito de dançar, mas não tinha aquela coisa de querer ter um futuro sabe, eu gostava de dançar, mas

era só aquilo (...) a Taís que era minha outra professora me guiava pra isso, entendeu, porque *tipo*, quando...quando ela não conseguia [ajudar] todos porque era grande ..., aí eu ia ajudar, aí foi me dando um gosto de ajudar, da, de ensinar alguma coisa pras pessoas e aí (...) Vai fazer dois anos em fevereiro que trabalho com dança mesmo, na oficina de dança, trabalho em outros lugares também, tipo escolas também, porque agora, tem aqueles negócios de escola integrada e tudo mais, então eles acabam escolhendo algumas pessoas e eu fui encaminhada várias vezes pra fazer isso, (...) não sou formada, não sou a melhor professora do mundo, mas eu ensino tudo que eu aprendi. (Joana)

(...)foi uma experiência ótima, porque aonde a gente pode criar, o que eu não sabia de nome, não sabia de nomenclatura mesmo de passo, de visão mesmo de quem sabe dançar, quem não sabe dançar, como, de aprendizagem mesmo de como dar uma aula, de como montar o seu projeto, no caso da área da dança hoje, que eu tenho, foi ótimo, de como até mesmo dialogar com cada aluno, com cada pessoa assim, diretamente falando entrar na área dele assim, ah, você *tá* me desrespeitando, me ajudou muito (...), nisso, hoje em dia. (...) todas as formas de aula que eu tenho assim, veio do BH Cidadania ...como começar a aula, é, calma, mais calma também, no sentido, vai lá faz o alongamento, depois do alongamento dá um segundo para beber água, volta lá para dançar, passa os passos, dá quarenta minutos de aula tem dia, toma água, volta, toma um lanche, como terminar uma aula, tipo assim, termina a aula, eu sempre faço alguma coisa de relaxamento pro corpo não ficar doendo e tudo mais, bem base do BH cidadania mesmo, do que os professores faziam com a gente.(Leandro)

No caso de Bruno, no entanto, a experiência é um pouco diferente. A história de Bruno é marcada pelo que ele denomina como sucesso. Desde que começou a dançar no grupo da escola, sempre foi muito elogiado e considerado um jovem de talento. Todo este talento foi incentivado e reafirmado em todos os projetos pelos quais passou. Desse incentivo Bruno teve a iniciativa de formar um grupo próprio e começar a dar aulas de dança. No entanto, atualmente teve que parar de dançar para trabalhar, pois a dança não lhe dava retorno financeiro. Hoje, Bruno vive na saudade do passado, da fama e sucesso que alcançou e sonha com o dia que poderá voltar a dançar.

Viganó (2006), em um dos projetos que analisou em sua pesquisa percebe que apesar da capacitação técnica, e do acesso ao mercado de trabalho proporcionados pelo projeto aos integrantes que mais destacam, esta não prepara a pessoa para o real enfrentamento dos conflitos sociais, a proposição de novas maneiras de se olhar e recriar a realidade não se verifica. Isso faz com que nesses projetos o culto ao estrelato aliene “o indivíduo de suas verdadeiras potencialidades e necessidades e cria uma perspectiva ilusória de sucesso, baseada em uma aprovação que segue modelos preexistentes” (Viganó 2006, p. 59).

Bruno parece ter vivido este tipo de situação apontado pela autora. Este parece por um lado, estar preso, no que Viganó (2006) coloca como o culto do estrelato, e busca suas referências a partir daquilo que foi no passado. Apesar disso, Bruno não está estagnado naquilo que foi, encontra-se entre uma situação e outra. Ao mesmo tempo, que está colado na referência daquilo que foi, se alimentando da sua época de ‘estrela”, ele não desisti de tentar,

de se colocar ainda enquanto ser que age e sonha com outras possibilidades. Além desses três jovens, passados quase três anos da experiência na oficina pesquisada, quase todos jovens contam que continuam dançando, alguns gostariam de continuar dançando, mas não tem oportunidade e somente um relata que não tem interesse em dançar mais.

Os jovens que continuam dançando, tem desde momentos esporádicos e informais com dança, até relações mais estáveis, que vão desde participação em um grupo de dança a trabalhar com dança.

Tiago continua dançando, e mantém com a dança uma relação esporádica relacionada com o prazer.

(...) eu vou falar que, até hoje eu não parei de dançar, porque sempre que aparece alguma coisa para dançar, igual aqui, tem alguns festivais de *funk*, de vez enquanto eu gosto de participar, aí tipo, mas não é nada muito sério não.

ER: mas como que é?

EO: Ah, é assim tem vários grupos, aí às vezes *tá* faltando alguém pra dançar, no caso, eu não faço parte de nenhum, aí às vezes falta alguém e eu já sei a alguns, algumas das danças, aí eles colocam eu para dançar. *tipo* substituto, um *trem* assim, mas não sou muito a fim de ficar no grupo mesmo não. Acho que é isso. (Tiago)

Tiago dança *funk* e está preocupado em dançar com o grupo, reconhece que pode dançar outras coisas ao invés de “ser do contra”, mas essa não é a sua escolha.

Naiara e Raquel dançam na igreja, uma superação para ambas, que morriam de vergonha de dançar. Elas dançam *hip hop* nos eventos, mas gostariam de poder continuar com as oficinas e conhecer outras danças.

(...) ó, que sou da ..., eu, eu danço lá, tá tocando lá na frente e a gente pulando e dançando,(...) assim, eles cantam, *né*, que lá tem o grupo de louvor, eles cantam e conforme o que eles tão cantando, conforme as palavras eles vão fazendo movimento com a mão, tipo coreografia, inventado na hora, improvisado. (Raquel)

Alex não quer mais dançar, seu negócio hoje é futebol e bicicleta. Dança é só em festas com a turma. Exceto Alex, todos os outros jovens que não dançam hoje – Aline, Jefferson, Marcela e Cristiano – gostariam de continuar dançando e também desejam o retorno às oficinas.

(...) acho que se tivesse outra oficina dele, eu também estaria aqui do mesmo jeito, e mesmo eu trabalhando, eu daria um jeito de frequentar a aula dele, porque é muito bom, sabe, assim, a gente se sente a vontade, porque a dança deixa a gente a vontade, a gente fica mais, fica tranquilo, para mim é isso mesmo, nossa, se eu tivesse a oportunidade de dançar de novo, eu dançava até não querer mais. (Jefferson)

EO:Eu diria que valeu a pena, se tivesse mais a gente podia continuar, né. Até pra gente desenvolver mais...[...]

ER: Porque que você faria essa oficina?

EO: Acho que faria para mim tipo assim, perder mais a dificuldade que eu tenho, que ia ajudar também, que me ajudou, vai me ajudar e aprender o que eu não sei. (Cristiano)

O desejo de continuar e de voltar o tempo que foi tão significativo para os jovens na mudança de suas vidas ganha destaque na fala dos jovens e é Bruno que diz:

(...) gostaria muito que vocês fizessem esse projeto, mostrasse pra todas as pessoas e incentivasse a arte da dança e incentivasse também de uma certa forma a educação na arte que é uma coisa muito boa, quem sabe se cada um fizer um pouquinho e a gente consegue mudar ela pelo menos um pouquinho. (Bruno)

Enfim, o que percebemos das narrativas dos jovens é que embora significativa, a dança adquire sentidos diferentes para os jovens. Se Hikiji (2006) afirma que “Música podia ser ora quebra-galho, um passatempo, ora ‘tudo’ na vida de alguém” (p. 51). A dança também pode ter para os jovens uma diversidade de significações gerada nas relações entre a dança e vida.

4.4 O que não tem explicação.

Para finalizar, é importante considerar, um último aspecto das experiências com a dança. Durante a narrativa dos jovens, muitas vezes, eles apontavam não serem capazes de explicar suas relações com a dança, nos remetendo a discussão de Gumbrecht (2010) no livro “Produção de Presença”. O autor ao discutir as razões que nos “motivam a procurar a experiência estética e a expor nossos corpos e nossas mentes ao seu potencial” (p. 128), levanta a hipótese que isso se deve ao fato de que a experiência estética nos oferece “sensações de intensidade”, sensações efêmeras, que acontecem como evento e que, portanto, não vivemos a todo tempo em nosso mundo cotidiano. É uma sensação que não está ligada somente ao sentido da experiência estética e cuja explicação passa pela compreensão das sensações vivenciadas por uma pessoa.

Para Gumbrecht (2010), aquilo que nos fascina na experiência estética são “fenômenos e impressões de presença” (p.134). Fenômenos marcados pela intensidade e não pelo sentido. Uma experiência da presença não é centrada na consciência, mas “em vez de termos de pensar sempre e sem parar no que mais pode haver, às vezes parecemos ligados num nível da nossa existência que, pura e simplesmente, quer as coisas do mundo perto da nossa pele” (Gumbrecht, 2010, p. 135).

Em alguns momentos a descrição dos jovens nos remete para essa sensação intensa de ligação com a dança, que os leva para novas realidades, mas da qual não conseguem explicar o sentido de porque acontece, mas apenas dizer das sensações que ela provoca.

... não posso escutar uma batidinha que eu começo a balançar, as pernas começa, aí de repente a música começa *tipo* a entrar dentro de mim, o ritmo da música, acho que é isso, *tipo* uma energia assim, uma ligação entre o meu corpo e a música, acho que é isso... acho que a música me chama, para mim entrar no ritmo dela, e conseguir dançar, acho que eu e a música tem uma ligação, como se fosse positivo e negativo assim, que faz a coisa acontecer, acho que a música é isso para mim, é como se ela entrasse na minha veia, no meu corpo assim, aí sai o movimento, acho que para mim a dança é isso. (Jefferson)

...eu gosto de dançar, porque, a dança passa muita coisa boa pra mim, é inexplicável, mas é bom... a gente não entende porque gosta de chocolate, a gente simplesmente gosta, igual é com a dança, eu simplesmente gosto, me sinto bem, *né?* é isso. (Raquel)

...é uma coisa que é de Deuses e não tem explicação uma coisa que só quem sente a adrenalina correr na veia mesmo, que vai saber falar e quem tem a curiosidade de tentar, de tentar praticar, tentar não, de gostar ter interesse de ver como é que é e sentir. [Imagina] um botijão de gás, aqui ó, imagina você contra o seu peito assim e o gás ligado, imagina isso aqui cheio de gás, e se eu taca um fósforo aqui dentro, não vai explodir (...) você não vai sentir dor porque vai ser tão rápido, agora imagina se você fosse sentir dor, imagina que você não vai sentir dor, se dentro dessa sala estoura um negócio assim e o fogo vim e te queimar, *né?* só coisa ruim não, ta amarrado...ta amarrado, e que eu sinto esse calor, parece que o corpo ta queimando, parece que dentro de mim o coração bate tão forte, parece que eu *tô* explodindo por dentro, entende, entende o que eu *tô* sentindo é uma coisa tipo te bombando, não é de nervosíssimo, é de felicidade (Bruno)

sei lá explicar é que nem muitas vezes minha irmã fala, ela vai em eventos que ela fala, não sei explicar o que acontece, ela, mesma coisa não sei explicar como é você conhecer uma coisa nova e ficar com aquilo, sabe, é isso que dá, dança tá no meu sangue, assim, num é uma coisa de, ah, eu vou dançar e porque eu gosto, eu não gosto, eu amo simplesmente, então fala comigo, vão dançar em tal lugar, eu vou feliz da vida, não sei, aprendo, não ligo... *tipo* falar o que é dança é muito complexo, principalmente pra mim, que eu sou o tipo de pessoa que não consigo colocar tudo em palavras, sabe, e às vezes eu não sei explicar assim, que nem muitas...já me perguntaram muitas coisas que eu falava ah, sei te explicar não, e tipo assim, uma coisa que eu sei, mas eu sei pra mim, não sei chegar pra você e falar é isso...isso...isso ou aquilo, eu sei que pra mim é muita coisa, mas é muito complexo de falar, essa é a minha referencia de dança pra mim (Joana)

Considero importante dizer, então, que a despeito das nossas tentativas de dar um sentido, para todas as nossas experiências, a experiência estética sempre deixará algo cuja apreensão só pode ser explicada pela sensação. Algo que não se ensina, mas podemos na sala de aula “facilitar o acontecimento do aparecimento estético, embora estejamos completamente cientes de que nenhum esforço pedagógico garantirá a vinda da experiência concreta.” (Gumbrecht, 2010, p. 132).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Considerando as questões analisadas, apresento uma discussão geral sobre o trabalho desenvolvido nesta dissertação, apontando algumas conclusões e questões para futuras pesquisas.

Ao iniciar esta investigação tinha como foco questionamentos que perpassaram a minha prática de ensino de dança em projetos socioculturais. Nesses projetos, atuei como professora de dança e como coordenadora das oficinas de arte. Quando comecei a participar das oficinas, levantei questões sobre o lugar que a dança ocupa na vida dos jovens e como as oficinas podem contribuir ou não para transformações significativas no seu modo de vida. Aos poucos, fui percebendo que a discussão sobre o ensino de arte em projetos socioculturais era uma discussão recente e polêmica e que era importante desenvolver pesquisas na área. Ao propor desenvolver este trabalho, meu interesse voltou-se para o estudo das experiências dos jovens nessas oficinas. Isso porque me parecia importante questionar a respeito das experiências dos jovens para compreender a possibilidade das oficinas de dança contribuírem em suas formações e na transformação das suas condições de vida. Naquele momento a questão que me colocava era sobre as experiências dos jovens, pois entendia que a compreensão dessa experiência era parte fundamental para posteriormente refletir sobre as oficinas de dança em projetos socioculturais. Uma segunda questão que envolvia esse trabalho era minha hipótese de que um elemento importante das experiências dos jovens acontecia na relação entre jovens e professores, uma relação que envolve um diálogo na dança entre as demandas e expectativas dos jovens e os pressupostos e intencionalidades dos professores, sendo também necessário considerar os sentidos possíveis que a dança pode ter para jovens e professores inseridos nesses projetos.

Nesta relação, entre jovens e professores percebia a existência de uma tensão. Os jovens buscavam as oficinas de dança com demandas e expectativas sobre dança e sobre o que irão fazer nas oficinas bem diferentes dos professores. Os professores, por sua vez, sem formação sistemática para atuar com a dança nesses projetos, realizavam uma prática distanciada da realidade destes jovens e com pouca consistência educativa. Essa tensão, entre diferentes propósitos e a insuficiente formação dos professores, impedia que os jovens vivenciassem nas oficinas experiências significativas que pudessem reverberar em possibilidades de refletir sobre suas condições de vida. Durante a pesquisa, essa questão se mostrou muito mais complexa e compreendemos que, nas oficinas, existe uma tensão entre

professores e jovens em função de suas relações e intenções com a dança, mas esta nem sempre é barreira para a vivência de uma experiência significativa para os jovens.

Frente a estas questões, desenvolvi neste trabalho uma análise a respeito da experiência estética dos jovens, como acontecimento que se passa na relação entre jovem, oficina de dança e professor o que nos revelou experiências diversas dos jovens na oficina de dança. Nesta pesquisa, percebemos a importância de ter como fundamentação estética uma teoria que permitiu colocar em relação os conceitos pertinentes ao nosso olhar sobre essa prática. A estética da recepção nos apontou para um caminho onde o estudo da experiência estética, envolve conceitos relacionados à educação, à estética e ao social, e onde ganha importância: a interação entre professor e aluno. A partir da transposição das noções de leitor para jovem, autor para professor e obra-texto para oficina de dança, encontramos o fundamento para o estudo da experiência estética, como uma ação dos jovens que acontece na relação com o professor na oficina de dança. Percebemos também que na oficina de dança acontece um cruzamento entre este horizonte do jovem em relação a si mesmo e a dança com o horizonte do professor.

Em relação aos jovens, neste estudo foi possível trabalhar com a ideia de que o jovem não é depositário de conhecimentos, mas possui uma realidade e linguagem própria com a qual relaciona com o mundo e com a arte/dança. Reconhecemos os jovens como sujeitos de direitos com demandas específicas em relação a outros tempos de vida, não sendo possível falar dos jovens e suas experiências de forma homogênea.

A relação inicial do jovem com a oficina de dança é condicionada pelo seu horizonte de expectativas, ou seja, suas expectativas, demandas e sentidos em relação à dança e à sua vida. Nesse horizonte, inicial percebemos o quanto suas experiências são marcadas pelas referências de dança fornecidas pela mídia e pela família.

Em relação à família, os jovens consideram que esta é um dos fatores que influenciam seu gosto ou não pela dança, dando margem para interpretação por vários jovens, da dança como algo que está no sangue, onde o desejo pela dança é algo que se manifesta naturalmente. Embora os jovens reconheçam o esforço necessário para aprender a dançar, este tipo de pensamento pode resvalar numa concepção onde saber dançar é talento, um dom. Talento e esforço coexistem na fala dos jovens em relação ao aprendizado de dança.

Em relação à mídia, os jovens percebem que essas também condicionam seus gostos e influenciam suas primeiras tentativas de dançar, seja em grupos criados por eles mesmos, seja em oficinas nas comunidades. Durante a oficina, os jovens têm também a expectativa de aprender as danças da mídia, muitas vezes através de passos, onde cada tipo de música

envolve uma maneira específica de dançar. A força da mídia é reconhecida pelos jovens, mas percebem que é possível repensar seus gostos e seus desejos de dançar, embora nem sempre isto aconteça. Pensar novas possibilidades de dançar diferentes daquelas que já conhecem é um movimento difícil e que gera muita resistência entre os jovens pelo menos inicialmente. A resistência dos jovens em relação ao tipo de dança é muito comum e o diálogo na oficina deve ser um dos eixos do trabalho. As oficinas de dança voltadas aos jovens devem considerar a diversidade, a partir da compreensão dos horizontes, expectativas e significados dos jovens em relação a si mesmo, ao mundo e à dança, trazendo suas experiências para a oficina, de modo que a cultura de dança dos jovens não seja imposição frente à resistência dos jovens, mas uma condição fundamental para a experiência estética na oficina.

Em relação aos professores, entendemos que estes são profissionais com formações bastante diversas, o que implica em diferentes formas de realizar uma oficina, assim como de relacionar com os jovens. Os professores percebem que os jovens são resistentes às suas propostas na oficina de dança quando estas diferem muito dos seus modos de dançar e de suas expectativas do que gostariam de aprender. Além disso, reconhecem ser necessária uma quebra da resistência inicial dos jovens com a dança. Eles retratam os jovens como pessoas que não tem uma facilidade para aceitar novas possibilidades de dançar e de experimentar outros tipos de dança além daqueles que já conhecem. Os professores, durante a oficina, procuram lidar com essa resistência, motivando os jovens para a dança e desenvolvendo um modo de ensinar que possa engajar e trazer o jovem para a oficina de dança. Eles procuram ensinar dança com a participação dos jovens, com uma proposta não tecnicista da dança, mas como uma atividade prazerosa e reflexiva sobre suas vidas. Durante a oficina, os professores esperam que os jovens aprendam não só a dança, mas relatam ter objetivos sociais, artísticos, estéticos, educativos.

Praticamente todos os professores dessa pesquisa defendem o ensino da dança dentro de um contexto de intervenção social, no entanto, talvez em razão da própria crítica que sofrem os projetos socioculturais de serem instrumentalistas, em alguns momentos, a preocupação de afirmar a possibilidade de integração entre objetivos estéticos, artísticos, sociais e educativos, leva-os a enfatizar os aspectos sociais. Isso pode gerar uma análise de suas práticas como uma ação que desconsidera os aspectos estéticos e artísticos da oficina de dança. No entanto, o que percebemos nas suas narrativas é que os professores tanto percebem o ensino de arte/dança como tendo valor por si só, como também uma ação que pode integrar-se a outras áreas para contribuir na formação geral da pessoa e na transformação das suas condições de vida. Somente em uma das narrativas, o professor foca a ação social do projeto

parecendo desconsiderar a atividade artística, mas ainda assim é preciso ponderar que nesta oficina ocorreram muitos conflitos entre o grupo e com a professora, o que dificultou o desenvolvimento das atividades. Cabe considerar melhor, então, a relação entre objetivos sociais e estéticos e as condições que devem existir nesses projetos e na proposta dos professores para potencializar a possibilidade desses efeitos, já que suas propostas de aulas influenciam a experiência dos jovens. Do professor, exige-se o desafio de pensar uma proposta educativa que possibilite uma reflexão estética dos jovens em relação à dança e suas condições de vida.

Em relação à integração entre objetivos estéticos e sociais, há que se considerar ainda que nesta pesquisa não é frequente, na fala dos jovens, relacionar-se questão social e arte/dança. Os jovens vão para a oficina para aprender dança e suas experiências relacionam-se, principalmente, com uma reflexão sobre as possibilidades de fazer dança e os diferentes tipos de dançar. A expectativa que tem em relação à dança é estética. É a dança o que os atrai, e ainda que reconheçam o impacto da dança na mudança de suas vidas, não é isso que buscam na oficina. Falas referentes ao impacto social aparecem somente nas narrativas dos jovens que estão trabalhando com dança atualmente. Para os outros jovens, a mudança se refere principalmente em relação à timidez e a valorização de si através do reconhecimento da sua prática de dança.

Sobre as experiências dos jovens, o que a análise indica é que na oficina de dança suas experiências estão relacionadas principalmente ao prazer, as relações entre eles e com o professor, aos estilos de dança, à possibilidade de expressão. Nessas oficinas, o prazer é fundamental, e se ela não acontece naturalmente é o que tanto professores quanto jovens tentam alcançar. O que é importante nessas experiências é não cair na armadilha de considerar uma experiência mais autêntica ou melhor que outras. Se existe a possibilidade da dança transformar a vida dos jovens, não basta participarem das oficinas para que isso aconteça. Seja a dança prazer, divertimento, encontro, expressão ou reflexão e mudança de vida, todas são experiências significativas para os jovens no momento que estavam presentes na oficina.

No conjunto das oficinas, observamos, então, que embora existam diferenças de horizontes iniciais entre jovens e professores, estas não impedem que os jovens possam vivenciar uma experiência estética na oficina de dança. Percebemos que apesar dessas diferenças se houver na oficina uma participação do jovem, onde este possa construir com o professor sentidos e fazeres em relação à dança, uma experiência acontece. Quando a participação do jovem não ocorre, a oficina se aproxima de uma atividade tecnicista, onde cabe ao aluno apenas repetir fórmulas prontas e codificadas sem reflexão sobre a dança. O

resultado da oficina é uma experiência cujo efeito é o de repetição do horizonte do jovem ou cópia do horizonte do professor. Nas narrativas analisadas neste trabalho não encontramos dados que nos permitam afirmar que a dança foi uma experiência centrada somente em técnicas e modelos ainda que esta estivesse presente. Encontramos, na maioria das vezes, tentativas de diálogo entre jovens e professores, algumas vezes com sucesso outras nem tanto.

Em relação à participação nas oficinas, percebemos que quando a relação de tensão e resistência ocorreram, os jovens exigiram dos professores uma abertura para as danças que eles queriam inicialmente dançar. Essa abertura que, consistia em reservar um horário da aula para essas danças ou incluir na proposta da oficina diferentes tipos de dança, foi capaz de promover uma reflexão sobre dança e sobre as relações dos jovens com suas vidas, mas ainda é preciso avançar.

Nos casos em que o professor ofereceu as condições de possibilidade da ação do jovem sobre a dança, a postura de resistência em relação a novas possibilidades transforma-se inclusive num interesse em experimentar. Essas condições vão desde o diálogo com diferentes tipos de dança, mas também com a postura do professor, com a relação com os colegas, com a sensação de prazer nas aulas. Acontece, na oficina de dança, uma experiência estética e o horizonte dos jovens amplia-se e passa a abarcar novos horizontes em relação a si mesmo, à dança, à convivência com os colegas e com a comunidade. O jovem reflete, sente e age sobre a proposta de oficina do professor, criando novos sentidos ou um sentido próprio para a dança e para o ato de dançar. Da interação do jovem com a proposta do professor, o jovem (re)significa, cria e recria seu horizonte.

Esta pesquisa revela o quanto o estudo da experiência estética é complexa e nos oferece diferentes possibilidades de análise. Percebemos que não existe um único modelo de experiência que deva ser alcançada igualmente em todas as oficinas de dança, mas que neste trabalho o diálogo mediado pela dança entre professores e jovens foi fundamental para experiências de criação e transformação das visões de mundo dos jovens, atenta à dinâmica social.

Ao estudar estas experiências dos jovens, podemos apontar ainda algumas questões que nos indicam possibilidades para o ensino de dança em projetos socioculturais. Uma questão que nos coube refletir é a necessidade e a função do ensino de dança nos projetos socioculturais. Como colocado anteriormente, nas oficinas de dança estão presentes tanto objetivos artísticos e estéticos quanto objetivos sociais, onde a dança é reconhecida como conteúdo pelos professores para trabalhar as questões que perpassam as condições sociais de vida dos jovens. Se a dança pode ser adaptação dos sujeitos, a experiência nas oficinas revela

sim diferentes possibilidades de reflexão dos jovens sobre suas vidas e a dança. A dança é uma proposta educativa, onde os professores integram objetivos sociais e estéticos.

A função da arte não é, neste contexto, ser “salvadora dos males do mundo”, mas pode ter um papel educativo importante nos projetos socioculturais. Não cabe à arte dar conta sozinha da transformação da vida das pessoas, nem a ela atribuir toda a responsabilidade pela formação de pessoas mais críticas e reflexivas. Quanto à questão se a arte/dança tem a função de resolver todos os problemas sociais reconhecemos que ela não pode nem deve caminhar sozinha e assumir tal responsabilidade. Para que a dança tenha uma contribuição social, devem-se convocar diversas áreas de conhecimento no auxílio à construção de uma prática de arte/dança nesses projetos que considere os aspectos que envolvem a realidade das pessoas. Além disso, devem existir, paralelo às oficinas de arte/dança, outros programas de atendimento. É preciso atentar para os limites e possibilidades da arte, mas não desconsiderar que ela pode tanto contribuir para a reflexão dos jovens sobre suas vidas, mas também ser somente uma atividade prazerosa, e que isso não invalida a experiência desses jovens, nem a importância da presença da dança nesses projetos.

Em relação à discussão do ensino da arte em projetos socioculturais como atividade utilitarista por ter objetivos sociais, o fato de este ser um dos seus objetivos, não faz da dança um mero recurso ou divertimento. Não são os objetivos sociais que a colocam neste lugar, mas o modo como o ensino de dança é realizado. Alega-se que as atividades artísticas quando focam dimensões sociais têm uma prática utilitarista da arte, onde essa é mero instrumento para se atingir objetivos como saída dos jovens das ruas, da criminalidade ou ocupação do tempo ocioso para não se envolver em problemas. Do mesmo modo critica-se que quando as atividades têm como foco somente intenções artísticas esta é uma prática desconectada da realidade das pessoas presentes no projeto. Objetivos sociais e estéticos podem conviver nesses projetos sem que um se sobreponha ao outro, mas se integrem na construção de uma prática específica do contexto dos jovens que participam desses projetos.

Para essa prática, percebemos que a formação do professor, seja nos cursos de graduação, seja em cursos livres de dança, deve afirmar um ensino não tecnicista. Embora esta não seja a prática das experiências estudadas, sabemos que ainda são frequentes professores que ensinam focados na transmissão de fórmulas prontas e de passos codificados com objetivos de construção de uma coreografia. Os cursos de licenciatura em dança devem aprofundar na realidade social dos seus alunos e, professores formados na prática, precisam compreender melhor os aspectos educativos do ensino. Reconhecemos que se os cursos de graduação não garantem uma prática melhor, estes são importantes para promover uma

reflexão crítica sobre os projetos sociais, até para qualificar e avançar as ações que são realizadas. A pluralidade de atuações e a diversidade de espaços de ensino de dança exigem uma prática específica do professor, que considere o contexto sociocultural dos jovens, os objetivos de cada projeto, o que irá interferir na formação do professor e na forma de se ensinar.

Esta pesquisa contribuiu também para apontar a importância da inserção das oficinas de arte/dança como ação vinculada a política pública. Percebemos que os projetos socioculturais por serem, muitas vezes, realizados como atividades pontuais têm uma instabilidade na sua oferta. Tomando como análise os relatos dos jovens, reconhecemos que o término das oficinas não foi um desejo dos jovens, mas uma imposição devido à descontinuidade das atividades pelos órgãos públicos. Se todas as experiências relatadas pelos jovens demonstram que a oficina foi um momento significativo e marcante em suas vidas, cabe perguntar também qual é o impacto da descontinuidade dessas oficinas na vida dos jovens? A arte/dança é uma experiência importante e um direito dos jovens e precisa ser articulada com uma política cultural mais ampla que considere demandas, expectativas e desejos dos jovens. Nesse sentido, é importante considerar também que afirmar a importância dos projetos socioculturais como política pública, não significa dizer que somente deve ser oferecido aos jovens que vivem em vilas e favelas projetos socioculturais, também há necessidade de projetos de formação e fomento artístico, que reconheçam a produção artística das pessoas, não como um produto que tem valor por seu impacto social, mas uma atividade e produção que tem qualidade estética.

Por fim, este trabalho nos aponta ainda a necessidade de outras pesquisas. Uma questão que nos parece relevante é a relação entre danças populares, danças de massa, danças eruditas ou elitistas nesses projetos. Qual a estética das danças populares? Como é possível dialogar e valorizar a estética dessas danças também como manifestações legítimas e fundamentais no ensino de dança? Outra questão que também merece um estudo mais aprofundado é compreender a relação entre música e dança para os jovens, uma vez que as danças muitas vezes aparecem para os jovens como as coreografias criadas para as músicas de axé, *funk*, forró, não tendo uma existência separada desta. Fica a pergunta para futuras pesquisas sobre qual a relação entre música e dança para os jovens e como isto pode recolocar a questão sobre suas experiências com a dança e sobre o valor estético de suas produções.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n5/6, 1997. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_ABRAMO.pdf >. Acesso em out. 2008.

ABRAMO, Helena. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200020 >. Acesso em out. 2008.

ABRAMO, Helena; VENTURI, Tiago. *Juventude, Política e Cultura*. Teoria e Debate, Fundação Perseu Abramo, no.45, jul/ago/set/2000.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes*. Brasília, UNESCO, 2002. Disponível em:< http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=64430 >. Acesso em 08 de abr. 2008.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Juventude, juventude: o que une o que separa*. Brasília, UNESCO, 2006. Disponível em: < <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/60292/Juventude--juventudes:-o-que-une-e-o-que-separa.html> >. Acesso em set. 2009.

ALVIM, Rosilene; JÚNIOR, Edísio Ferreira; QUEIROZ, Tereza (orgs.). *(Re) construções da juventude: cultura e representações contemporâneas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

ASSUMPÇÃO, Andréa C. R.. O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação. *Revista Pensar a Prática*, vol.6, Jul./Jun. 2002-2003. Disponível em:< <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewFile/52/51> >. Acesso em out. 2009.

ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. *Territorialidade, juventude e suas interfaces com o poder público local*. 2007. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: TeseMariaCarlaAvilaAraujo.pdf < <http://www.teses.usp.br/> > Acesso em set. 2009.

AZEVEDO, Fábio Palácio (Org.). *Juventude, Cultura e Políticas Públicas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais*. Internet, 2002 Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/brasil/textos/revista7-mat5.pdf>>. Acesso em 10 abr.2008.

_____. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BARRETO, Débora. *Dança: Ensino, sentidos e possibilidades*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, [2006].

BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2009.

BIRMAN, Joel. O sujeito na leitura: comentários psicanalíticos sobre a experiência da recepção. In: *Por uma estilística da existência: sobre a psicanálise, a modernidade e arte*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Editora Àtica, 2009. CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coords.). *Dança e Educação em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPELO, Carmute (org.). *Tenso equilíbrio na dança da sociedade*. São Paulo: SESC, 2005.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. *Juventudes e Cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Livia Marques. *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Cortez, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA JUVENTUDE. 1, 2004. Disponível em <<http://www.juventude.gov.br/conferencia>> Acesso em jan. 2010.

DAYRELL, J. & CARRANO, P. C. R. Jovens no Brasil: Díficeis travessias de fim de século e promessa de um outro mundo. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude>> . Acesso em 19 abr. 2008

DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG,1996.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude>>. Acesso em 19 abr. 2009.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, set-dez/2003, número 24 p.40-52. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/objuventude>. Acesso em 10 abr. 2008.

DE PELLEGRIN, Ana. *Filosofia, estética e educação: o corpo que dança como construção social e prática educativa*. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000412152>>. Acesso em jul. 2009.

DUARTE, João Francisco Junior. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 7ª. edição, 2002

EISER, Elliot. *Estrutura mágica no ensino da arte*. In: BARBOSA, A.M. (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997

FEATHERSTONE, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995

_____. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERNANDES, Angela M. D; CUNHA, Nadiane Martins; FERREIRA, Cintia Milena. *Quando a arte ganha a potência de inventar novos mundos*. Centro Cultural Banco do Brasil: Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, Angela M. D; CUNHA, Nadiane Martins; FERREIRA, Cintia Milena. Arte, Educação e Projetos de Intervenção Social no Rio de Janeiro. *Revista do Departamento de Psicologia UFF*. 2004. Disponível em <http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-2-Cap3.pdf>. Acesso em 10 abr.2008.

FERRAZ, Thais Gomes. Cotidiano e dança na periferia: reflexões para uma prática educativa. *Pensar a Prática* nº 6: 117-138, Jul./Jun. 2002-2003. Disponível em < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/59/2651>>. Acesso em out. 2009.

FERREIRA, M^a. Inês Caetano. Jovens Pobres na Favela: múltipla escolha para quê?, se no fim nada dá em nada? In: *Imaginário/ NIME-LABI*, instituto de psicologia- USP, SP, no. 12 – 10 sem./2006 p.149-170.

FERREIRA, Sueli (org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERREIRA, Mirza. *Novos tempos, novos espaços, novos corpos... uma nova dança?*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000218768&fd=y>> Acesso em mai. 2010.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. *Pensar a Prática*, vol. 6, Jul./Jun. 2002-2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/pef/article/viewArticle/57>>. Acesso em out.2009

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto alegre: Bookman, 2004

FRASER, Márcia T. D.; GONDIM, Sônia M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paideia* (Ribeirão Preto), vol.14, no.28. Ribeirão Preto Mai/Aug. 2004. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/28/03.pdf>>. Acesso em mai. de 2009

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abril, 2001, p.31-55.. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jul. 2009

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papirus, 2008

GARCIA, Ângela Bessa; KREBS, Rui Jornada. A dança enquanto contexto de desenvolvimento de meninas adolescentes. *LOGOS*, Ano 16 - Número 2. Julho 2005: Especial Dança. Disponível em: <http://www.dancarecife.net/artigos/16_periodico_LOGOS.pdf>. Acesso em jul. 2009

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2^a. Edição,1987

GESTEIRA, Liana. *Dança Contemporânea e o público adolescente*. Associação Reviva. Nov. 2007. Internet,. Disponível em: <http://www.associacaoreviva.org.br/download_arquivo.php?arquivo=42_21bb4dbb2cd25fd8dcfbf0215de56a98.pdf>. Acesso em set.2009

GOUTHIER, Juliana; PIMENTEL, Lúcia. *A arte na construção de sujeitos críticos*. In: XVII Confaeb - Congresso Brasileiro da Federação de Arte Educadores do Brasil. Anais eletrônico. 2007. Crato, Ceará.

GOUTHIER, Juliana. *Inventário e Partilha*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais) Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:< http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/JSSS7WMJCM/1/invent_rio_e_partilha.pdf >. Acesso em jun. 2010.

GUALDA, Luciana; SADALLA, Ana Maria. *Formação para o ensino de dança: pensamento de professores*. Revista Diálogo Educacional - Vol. 8 N° 23. Jan./abr. de 2008. Internet, Disponível em:< <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1837&dd99=pdf>. >. Acesso em 22 de set. 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Corpo e Forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

_____. *Produção de presença: o que o sentido não consegue produzir*. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio, 2010.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Ed.USP, 2006.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional 2007*. Brasília. 2007. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/comentarios.pdf> >. Acesso em 20 de mar. 2011.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura*. Vol.2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Editora Ática. 1994

_____. *Experiencia estética y hermenêutica literária*. España; Taurus Humanidades, 1992.

LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002b

LOPES, SILVA; MALFITANO *et al.* Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.23, p. 114–130, set. 2006. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_23.pdf>. Acesso em jul. 2009

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

_____. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Arte fora da escola?*. 2005. Disponível em:<www.conexaodanca.art.br>. Acesso em 22 de set. 2009.

_____. *O corpo nas vozes e nas danças da cultura jovem*. *Revista Pro-Posições* - Vol. 7 N° 3 (21) Novembro de 1997. Internet, Disponível em. <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto626.html>. Acesso em 22 de set. 2009.

_____. *O que é o social no ensino da Arte?* Disponível em:<www.conexaodanca.art.br>. Acesso em 22 de set. 2009.

MASSA, Flávia Baumel. *Dança educação: a contribuição na construção da corporeidade de adolescentes entre 15 a 18 anos*. *Revista Eletrônica de Educação Física* (s.d.). Disponível em: < http://www.uniandrade.edu.br/links/menu3/publicacoes/educacao_fisica/revista2006II/artigos/tma/flavia10/resumo.pdf >. Acesso em jun. 2009.

MELLUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo- RS: Editora Unisinos, 2004.

MIRANDA, Mariana Lage. *Objeto ambíguo: arte e estética na experiência contemporânea*, segundo H. R. Jauss. 2007. Dissertação. (Mestrado em Filosofia) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ARBZ7JRHSC/1/objeto_amb_gu_o.pdf> Acesso em jan. 2010.

MOLINA, Alexandre. *A formação de professores de Dança no Brasil*. 2007. Disponível em:<<http://idanca.net/lang/pt-br/2007/09/10/a-formacao-de-professores-de-danca-no-brasil/4861>> Acesso em jan. 2010.

MOURA, KÁTIA C. F. DE. *Essas bailarinas fantásticas e seus corpos maravilhosos: existe um corpo ideal para a dança?*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de

Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em:<<http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0300-D.pdf>> Acesso em jun. 2010

MORANDI, Carla. D. F. *Passos, Compassos e Descompassos do ensino de dança nas escolas*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em:<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000231855>> Acesso em set. 2009.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Relações arte, artista e grande público: a prática estético-educativa numa obra aberta*. 2001. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em:<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000220276>> Acesso em mai. 2010.

PENNA, Maura. *Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo*. Associação Brasileira de Educação Musical, Paraíba, n. 14, março de 2006, p. 35-43. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em novembro de 2010.

REIS, Ronaldo Rosas. *Educação e estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Renata Sieiro. *As marcas do vivido sentido: memórias de jovens ex - freqüentadores de um projeto de educação não-formal*. 2005. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em:<<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000358507>>Acesso em jun. 2010

ROCHA, Maria Cristina. Juventude: apostando no presente. In: *Imaginário/ NIME-LABI*, instituto de psicologia-USP, SP, no. 12 – 10 sem./2006 p.205-224.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. *Revista Brasileira Ciência e Esporte*, Campinas, v.30, n.3, maio. de 2009. Disponível em:< <http://www.boletimef.org/biblioteca/2452/Elementos-para-uma-concepcao-do-ensino-de-danca-na-escola>>. Acesso em jul. 2009.

SARAIVA, Maria do Carmo; LIMA, Elaine P.; CARMARGO, Julieta F. *Vivências em dança: compreendendo as relações entre dança, lazer e formação*. 6º. Fórum Internacional de Esportes, set. 2007. Disponível em:<www.unesporte.org.br/forum2007/.../22_maria_carmo_Saraiva.pdf>. Acesso em out. 2009.

_____. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.11, n.3, set./dez. de 2005. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewArticle/2879> >. Acesso em out. 2009.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. *A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional*. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: < <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000239234> >. Acesso em mai. 2010.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Editora 34, 1998.

SOUZA, Ana Paula A. *Formação do professor de dança: como formar “professores profissionais”*. 2008. VI Congresso Abrace. Universidade Federal de Minas Gerais. Internet. Disponível em: < <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textosdancacorpo.html> >. Acesso em jun. 2010

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H; BRANCO, Pedro Paulo (orgs). *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, M. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set a dez, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>> . Acesso em mai. 2008.

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. A. *Um balanço preliminar de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas*. 2006. Disponível em: < http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/pf/nac_juv.pdf >. Acesso em mai. 2008.

STINSON, Susan W. Vozes de meninos adolescentes. *Revista Pro-Posições* - Vol. 9 N° 2 (26) Junho de 1998. Internet, Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/26-artigos-stinsonsIII.pdf>. Acesso em 22 de set. 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *Revista Pensar a Prática*. Faculdade de Educação/UFG, v.6, 2002-2003, p.73-85 Disponível em.: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/55> > . Acesso em ago. 2009.

_____. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno CEDES*. Campinas v. 21, n. 53, abr. 2001. Disponível em.: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/55> > . Acesso em ago. 2009.

VIGANÓ, Suzana. *As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

VILELA, LÍlian Freitas. *O corpo que dança: os jovens e suas tribos urbanas* 1998. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em:< <http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0300-D.pdf> > Acesso em mar. 2009.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. *Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Leopoldo. 2009. Disponível em:< <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000224319> > Acesso em ago. 2009.

URNAU, LÍlian Caroline. *Juventude e Arte: os sentidos da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:< <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000224319> > Acesso em ago. 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática. 2009

ANEXO

(Termo de livre esclarecimento)

Universidade do Estado de Minas Gerais de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Mestrado em Educação

Título do Projeto: Oficinas de dança: um estudo sobre o horizonte de expectativas de jovens e professores

Pesquisador Responsável: Violeta Vaz Penna; Julio Flávio de Figueiredo Fernandes

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Telefones para contato:

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa chamada “Oficinas de dança: um estudo sobre o horizonte de expectativas de jovens e professores”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Violeta Vaz Penna.

Esclareço que o objetivo deste estudo é investigar o que os jovens e professores de oficinas de dança, realizadas na cidade de Belo Horizonte, pensam sobre a dança e o que esperam realizar nas aulas de dança. Esta pesquisa será realizada com você por meio de entrevistas individuais. Estas entrevistas serão gravadas em áudio e vídeo pela pesquisadora. A pesquisadora também irá fazer anotações em caderno. A entrevista será realizada em espaço reservado e agendado previamente com você. Os dados da entrevista serão utilizados para fins científicos na pesquisa “Oficinas de dança: um estudo sobre o horizonte de expectativas de jovens e professores”, conforme prevê a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os dados colhidos são sigilosos e somente serão utilizados para esta pesquisa. Seu nome será mantido em sigilo.

Esclareço também que sua participação neste trabalho é muito importante, porque auxiliará na reflexão e discussão sobre as políticas e ações públicas com arte voltadas para jovens. Esta participação é voluntária, e você pode escolher participar ou não deste estudo. Se você decidir participar, isto não implicará em quaisquer benefícios ou prejuízos pessoais. Se em qualquer momento da pesquisa, você resolver desistir da participação, isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais.

Esclareço, por fim, que este projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Secretaria de Saúde de Belo Horizonte, em cumprimento à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Se você tiver alguma dúvida a respeito, pode contatar a pesquisadora Violeta Vaz Penna pelo telefone (31) 8728-4252 e o Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte pelo telefone (31) 3277-5309.

De posse destes esclarecimentos, eu _____ aceito o convite para participar voluntariamente da pesquisa intitulada: “Oficinas de dança: um estudo sobre o horizonte de expectativas de jovens e professores”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do participante

Nome e assinatura do pesquisador