

RENATA MARQUES REGO

**DANÇAR O ADOLESCER:
ESTUDO FENOMENOLÓGICO COM UM GRUPO
DE DANÇA DE RUA EM UMA ESCOLA**

**PUC-CAMPINAS
2008**

RENATA MARQUES REGO

**DANÇAR O ADOLESCER:
ESTUDO FENOMENOLÓGICO COM UM GRUPO
DE DANÇA DE RUA EM UMA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC – Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Engler Cury

**PUC-CAMPINAS
2008**

RENATA MARQUES REGO

**DANÇAR O ADOLESCER:
ESTUDO FENOMENOLÓGICO COM UM GRUPO DE DANÇA DE
RUA EM UMA ESCOLA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Engler Cury

Profa. Dra. Heloísa Szymanski

Profa. Dra. Tânia Maria Aiello-Vaisberg

**PUC-CAMPINAS
2008**

Dedico esta dissertação
à Titi (*in memoriam*),
querida amiga que tanto me incentivou
com o brilho dos seus olhos e
que agora brilha como estrela no céu.
Ensinou-me sobre o amor e, sem planejar,
facilitou o meu crescimento pessoal.

Ao Ivan,
pelo amor e pela fé que coloca em mim.

Agradecimentos

Aos meus pais que sempre priorizaram meus estudos, incentivaram-me e proporcionaram-me as condições para buscar trabalhos coerentes com o meu desejo e valores;

À Marcela, por me ensinar sobre pessoas, sobre mim mesma e sobre as dores e delícias de ser psicóloga;

À Bia, Anna Laura, Isabela e Rafinha, por iluminarem meus finais de semana e me abastecerem com disposição, alegria e ternura;

Aos meus irmãos, por fazerem parte da minha história, cada um à sua maneira;

Ao Laerte, por apoiar-me e incentivar meus sonhos de mudar de área na Psicologia;

À Dra. Vera E. Cury, minha orientadora, por viabilizar esta mudança, abrindo as portas do mestrado, acolhendo-me como sua aluna e contribuindo para minha iniciação como pesquisadora;

À equipe do Sappe – Unicamp, pelo enorme passo que pude dar em 2008 em minha atuação clínica;

Aos colegas do mestrado, pelas calorosas discussões em aulas sobre o universo humano;

Ao grupo de pesquisa: Maria Amélia, Hellen, Giu, Tatiana Palmieri, João Messias, Juares, Maísa e Renato, pelas contribuições ao meu trabalho e, especialmente, à Ana Paula de Sá Campos que tanto me inspirou com sua dissertação;

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação da PUC – Campinas, pela dedicação em organizar os compromissos acadêmicos dos alunos;

Aos Professores Doutores Mauro Martins Amatzuzi e Leopoldo Fulgêncio, pelas valiosas contribuições em meu exame de Qualificação;

Ao CNPq, pelo apoio financeiro proporcionado para a realização desta pesquisa;

Aos funcionários e profissionais da Escola onde a pesquisa foi inserida, por tantos aprendizados de vida;

Aos adolescentes que participaram desta pesquisa, por compartilharem comigo suas experiências de dançar e de adolecer;

Aos meus professores de dança que tanto influenciaram o meu adolecer e “adulterar”;

Ao grupo de dança da Clínica Movimento e Saúde, por me permitir continuar a dançar e a me cuidar durante a jornada do mestrado;

À Denise, à Renata Lucarelli e ao Daniel, pela amizade e presença incondicionais, por terem me ensinado o valor da amizade;

Às queridas amigas psicólogas Thâmara, Sabrina, Carol, Michelle, Miriam e Camila, por continuarem a me acompanhar pela vida depois da graduação;

Ao José Carlos, pelo carinho de sempre; e à Ana Lúcia, por ter compartilhado comigo sua coleção de livros do Rogers, seus valiosos minutos de prosa sobre a psicologia nos finais de semana, além de compartilhar sua filha Tatiana, minha querida amiga e, especialmente, seu filho Ivan, meu amor;

A todos aqueles que, porventura, não citei e que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação;

A Deus, por me dar forças para caminhar diariamente e por colocar ao meu lado pessoas tão queridas a quem posso agora agradecer pela companhia enriquecedora nesta caminhada.

SUMÁRIO

Resumo	viii
Abstract	ix
Introdução	1
Capítulo 1: Uma abordagem humanista para a compreensão do desenvolvimento psicológico	3
1.1. A tendência atualizante como princípio essencial ao desenvolvimento psicológico.	5
1.2. As relações humanas e o desenvolvimento psicológico.	7
1.3. Criatividade e desenvolvimento psicológico.	18
1.4. Aprendizagem significativa.	26
Capítulo 2: Ser adolescente e dançar a dança de rua na escola: algumas considerações sobre adolescência, escola, corpo e dança de rua	30
2.1. Adolescência como parte do processo de desenvolvimento.	30
2.2. Educação e corpo: corpo acessório da educação.	37
2.3. O adolescente e a dança de rua.	42
Capítulo 3: Narrando o desenvolvimento da pesquisa	46
3.1. A pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica e as narrativas.	46
3.2. O contexto e a inserção da pesquisadora.	52
3.3. Dançar e adolecer: narrativas de uma experiência vivida com adolescentes:	59
3.3.1. Ed e o sentido do cotidiano.	60

3.3.2. Elis e a busca por seu estilo.	67
3.3.3. Fred, suas perspectivas e seus riscos.	73
3.3.4. Klaus e seus paradoxos.	78
3.3.5. Dora e sua criativa rebeldia.	87
3.3.6. Tom e seu encantamento.	93
3.3.7. Jorge, aquele que carrega a alma da rua.	99
3.4. Síntese.	106
Capítulo 4: A interlocução com outros pesquisadores na busca pelo sentido da experiência.	110
Conclusões	133
Referências bibliográficas	137
Anexo I - Carta de autorização para a realização da pesquisa na escola.	146
Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).	147

Rego, R. M. (2008). *Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) 148 pp.

RESUMO

Esta pesquisa propôs-se a compreender os sentidos atribuídos à experiência de dançar por adolescentes praticantes da dança de rua em um contexto escolar. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório e de inspiração fenomenológica. O referencial teórico norteador do estudo foi a psicologia de orientação humanista, especificamente a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), desenvolvida por Carl Rogers. Realizou-se no contexto de um grupo de dança de rua, oferecido a alunos adolescentes em uma escola pública da cidade de Campinas, sob a forma de um projeto extracurricular. A pesquisadora acompanhou, semanalmente, durante seis meses as aulas de dança e, posteriormente, realizou entrevistas individuais com os alunos que se interessaram em participar da pesquisa. Objetivando focar a experiência vivida pelos participantes da pesquisa sob o prisma da relação intersubjetiva estabelecida entre a pesquisadora e os alunos, foram construídas sete narrativas. Concluiu-se que a experiência dos adolescentes com a dança de rua no contexto da escola aproxima-se da proposta de aprendizagem significativa, desenvolvida por Rogers, ao constituir-se em uma aprendizagem auto-iniciada, auto-dirigida e dotada de significação pessoal. A experiência vivida no grupo de dança de rua proporcionou aos alunos a emergência de elementos típicos da experiência de adolescer, como o interesse espontâneo em participar de atividades dotadas de significação pessoal e que contribuam para o crescimento; vivência física e subjetiva do corpo em crescimento, suas perdas e potencial criativo; envolvimento integral com a experiência de aprendizagem, envolvendo sentimentos e intelecto; busca por si mesmo facilitada pela aceitação positiva de outros significativos; diferenciação em relação aos pais; vivência de pertencimento a um grupo que compartilha significados, ao mesmo tempo em que se diferencia da maioria; sentimentos de auto-confiança e poder pessoal ao dançar; abertura para o mundo e interesse em modificá-lo, refazendo-se a si mesmo neste processo; desejo de levar da adolescência o dançar como um brincar e um modo de cuidar de si. Este estudo evidenciou também que o contexto da escola representa um espaço potencial para o desenvolvimento de relações interpessoais significativas e facilitadoras para o desenvolvimento psicológico.

Palavras-chave: 1. prevenção e intervenção psicológica; 2. pesquisa fenomenológica; 3. narrativa; 4. dança na adolescência; 5. aprendizagem significativa.

Rego, R. M. (2008). Dancing and adolescencing: phenomenological study of a street dancer group in a public highschool. Master's Dissertation. Graduate Program in Psychology of Pontifical Catholic University of Campinas – PUC – Campinas, 148 pp.

ABSTRACT

This research was carried out to understand the significance of dancing experience of adolescent street dancers within a school context. It was a qualitative study based on exploratory analysis and phenomenological background. The guiding theoretical reference undertaken in this study was the Humanistic Psychology, specifically the Client-Centered Approach, developed by Carl Rogers. This study was conducted on a public school environment employing street dance classes offered to teenagers as an extra curricular project. The researcher attended weekly the dancing classes during six months. Afterwards it was performed private interviews with adolescents. Seven narratives were developed according to the intersubjective relationship developed among the researcher and the students, focusing on personal experience by the adolescents. It was concluded that teenagers experience by taking street dance classes led to a significant learning, as developed by Rogers, since it becomes more spontaneous, self-guided, and toward self-fulfilling. The experience offered to the street dancer group provided the students in their growing process with typical elements as follows: spontaneous interest in participate on personal activities which contribute to the physical and psychological growth; physical and emotional experience on their growing body, their losses and potential creativity; complete involvement of affection and intellect, throughout the learning processes; self-recognition assisted by a positive and varied acceptance weaning from parenthood; distinction between their parents and themselves; the experience of being part of a group and have their own particularities at the same time; development of personal power and self-reliance as derived from the dancing process; the enthusiasm to the world desiring to change it, rethinking themselves in this process and enduring a smoother balance for integration extending this experience toward adulthood. This study suggests that the school context represents a potential to develop significant interpersonal relationship easing a psychological development.

Key words: 1. psychological prevention and intervention; 2. phenomenological research; 3. narrative; 4. adolescent dance; 5. meaningful learning.

*Louvada seja a dança
porque ela liberta o homem
do peso das coisas materiais
e une os solitários para formar sociedade.*

*Louvada seja a dança que tudo exige e fortalece,
saúde, mente serena e uma alma encantada.*

*A dança significa transformar o espaço,
o tempo e a pessoa,
que sempre corre perigo de se desfazer
e ser ou somente cérebro,
ou só vontade ou só sentimento.*

*A dança, porém, exige o ser humano inteiro,
ancorado no seu centro,
e que não conhece a obsessão da vontade
de dominar gente ou coisas,
e que não sente a demonia de estar perdido
em seu próprio ser.*

*A dança exige o homem livre e aberto,
vibrando na harmonia de todas as forças.*

*Ó homem, ó mulher, aprende a dançar,
senão os anjos do céu não saberão o que fazer contigo.*

(Poesia atribuída a Agostinho de Hipona, 354 - 430 d.C.)

Introdução

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir do interesse da pesquisadora em compreender de forma mais estreita a interação entre a experiência de dançar e o processo de desenvolvimento psicológico em adolescentes, com idade entre 15 e 19 anos, inseridos no contexto de um grupo de dança de rua de uma escola pública da cidade de Campinas.

Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório e de inspiração fenomenológica. O referencial teórico adotado foi a psicologia de orientação humanista, especificamente os estudos desenvolvidos pelo psicólogo norte-americano, Carl Ransom Rogers, sobre a tendência atualizante e a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). A inspiração fenomenológica aqui adotada guarda coerência epistemológica com a matriz teórica da ACP.

Com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à experiência de dançar por adolescentes praticantes da dança de rua em um contexto escolar, a pesquisa desenvolveu-se em dois momentos. Inicialmente, a pesquisadora esteve presente nas aulas de dança para acompanhar de perto a experiência dos adolescentes, observando as relações interpessoais que se desenvolviam no grupo e sua dinâmica. Num segundo momento, foram realizadas entrevistas individuais com os adolescentes sobre os sentidos que atribuíam à experiência de dançar. Buscando coerência epistemológica entre o método utilizado para a descrição e a análise da experiência e os pressupostos fenomenológicos da psicologia humanista, foram construídas sete narrativas baseadas na relação intersubjetiva da pesquisadora com os participantes da pesquisa.

O estudo insere-se na linha de pesquisa “Prevenção e Intervenção Psicológica,” adotada pelos pesquisadores e alunos do Grupo de Pesquisa “Atenção Psicológica Clínica em Instituição: prevenção e intervenção”, certificado pela PUC-Campinas junto ao CNPq. Este grupo tem se dedicado ao desenvolvimento de pesquisas de caráter etnográfico sobre enquadres clínicos diferenciados.

Os resultados desta pesquisa possibilitaram trazer à tona a qualidade das relações humanas passíveis de serem construídas no espaço da escola, com potencial para oferecer condições facilitadoras ao desenvolvimento da tendência atualizante, contribuindo, assim, para o processo de amadurecimento psicológico, apesar das inevitáveis adversidades de vida.

A estrutura do texto compõe-se de quatro capítulos. Os dois primeiros são dedicados às questões teóricas, sendo o primeiro capítulo focado na abordagem humanista em psicologia e nas idéias de Carl Rogers sobre a tendência atualizante, as relações humanas, a criatividade e a aprendizagem significativa. O segundo capítulo versa sobre questões relacionadas à adolescência, à escola, ao corpo e à dança de rua. O terceiro capítulo apresenta considerações acerca da pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica e o uso das narrativas para a análise das experiências, além de contextualizar a maneira como foi desenvolvida a pesquisa. Na seqüência, são apresentadas as sete narrativas. Finalmente, o quarto capítulo consiste numa reflexão com base na interlocução entre o sentido extraído das narrativas e o posicionamento de outros pesquisadores, julgados pertinentes pela forma de pesquisar ou pela abordagem teórica adotada.

Capítulo 1

Uma abordagem humanista para a compreensão do desenvolvimento psicológico

O interesse do homem em compreender a si mesmo o acompanha desde a antiguidade. Na história humana, sempre que o homem se percebeu relegado a planos secundários, desrespeitado ou mal compreendido, criou “humanismos” para buscar resgatar a sua importância e o seu lugar (Aquino, 1986).

O movimento humanista na Psicologia surgiu nos Estados Unidos da América no início do século XX diante das lacunas deixadas pela primazia da razão e do pensamento na tentativa de compreender o homem. Os estudos sobre Psicanálise e Behaviorismo avançavam e proporcionavam importantes contribuições para a compreensão do ser humano, porém pareciam ainda insuficientes para revelar e apreender a sua complexidade.

O humanismo colocou o homem e sua experiência no centro de seus interesses e fez da volta ao humano a sua principal bandeira. Inspirado na corrente existencialista da filosofia, o humanismo resgatou a confiança na capacidade humana, valorizando questões como a liberdade para realizar escolhas, a individualidade, a subjetividade e a unicidade de cada ser humano. Tais contribuições trouxeram para a psicologia a ênfase na saúde, na criatividade, no potencial humano de crescimento e de auto-realização, temas comuns à psicologia humanista (Penachi & Carvalho, 2007).

Maslow, um dos importantes teóricos da terceira força, termo pelo qual ficou conhecida a psicologia humanista, desenvolveu importantes estudos que

se interessavam mais por qualidades humanas positivas, como a felicidade, a satisfação e a paz de espírito, do que por aspectos humanos considerados anormais e emocionalmente perturbados. Seu olhar mirava a saúde psicológica que, segundo o autor (1968), vinha sendo negligenciada pelos estudos em psicologia da época:

Devo confessar que acabei pensando nessa tendência humanista da Psicologia como uma revolução no mais verdadeiro e mais antigo sentido da palavra, o sentido em que Galileu, Darwin, Einstein, Freud e Marx fizeram revoluções, isto é, novos caminhos de perceber e de pensar, novas imagens do homem e da sociedade, novas concepções éticas e axiológicas, novos rumos por onde enveredar (Maslow, 1968, p.11).

Abordar o crescimento psicológico da maneira como Maslow o fez foi uma verdadeira revolução, considerando o estado da arte dos estudos psicológicos em sua época. Maslow (1991) enfocou a satisfação de necessidades e associou o crescimento à auto-atualização, entendida como um compromisso a longo prazo com o desenvolvimento máximo das capacidades. Em suas palavras, a auto-atualização refere-se ao “uso e a exploração plenos de talentos, capacidades, potencialidades, etc.” (p.150).

1.1. A tendência atualizante como princípio essencial ao desenvolvimento psicológico

Bozarth e Brodley (1991) apontam que o conceito de atualização foi desenvolvido por muitos psicólogos, incluindo Abraham Maslow, Erich Fromm, Karen Horney, Robert White, Andras Angyal, Kurt Goldstein e Carl Rogers. Este último autor, além de aprofundar a noção de atualização, contribuiu para a construção da psicologia humanista, tendo sido um dos seus principais expoentes. Dada a sua importância no cenário da psicologia, é importante esclarecer que Rogers não pretendeu desenvolver uma teoria da personalidade, do desenvolvimento ou da psicopatologia. As idéias de Rogers sobre o crescimento psicológico basearam-se na sistematização de suas experiências com a prática clínica em instituições.

Posteriormente, ele creditou a outros autores a influência sobre as suas idéias. “Goldstein (1974), Maslow (1954), Angyal (1941, 1965), Szent-Gyorgyi (1974), entre outros, defenderam concepções semelhantes e exerceram influências sobre o meu modo de pensar” (Rogers, 1983, p.41).

No entanto, pode-se afirmar que Rogers foi além de Maslow, ao defender que a tendência atualizante não visa apenas a redução das necessidades básicas de sobrevivência, tensões ou impulsos, abarcando ainda as manifestações de expansão e de crescimento que ultrapassam a noção estrita da motivação (Rogers & Kinget, 1977).

Já em 1951, no livro *Terapia Centrada no Cliente*, Rogers fez referências a uma tendência direcional positiva que atuaria como uma força subjacente

rumo a uma realização construtiva de possibilidades intrínsecas, uma espécie de tendência natural para o desenvolvimento completo.

No livro *Psicoterapia e Relações Humanas*, Rogers (1977) sistematizou algumas noções teóricas e definiu a tendência atualizante, afirmando a existência em cada ser humano de um impulso inerente que o direciona a ser competente e capaz quanto ao que está apto a ser biologicamente. O comportamento do organismo sempre se direciona à sua manutenção, crescimento e reprodução. De acordo com Rogers (1983), a tendência atualizante é uma predisposição ativa de todos os seres vivos e não apenas do homem, possuindo diferentes formas de manifestação em cada uma das espécies.

Ainda que muitos autores tenham discutido a tendência atualizante, apenas Rogers a considerou uma premissa para todo o seu pensamento sobre a terapia, o desenvolvimento humano, a personalidade e os relacionamentos interpessoais, uma vez que considera esta tendência a energia fundamental que faz o organismo pulsar (Bozarth & Brodley, 1991).

Para Cury (1993), a tendência atualizante manifesta-se na totalidade do organismo, incluindo o ser físico e psicológico. Rogers e Kinget (1977) definem o termo organismo como a integração de aspectos físicos (corporais) e psíquicos do indivíduo, considerados em sua inseparabilidade e inter-relação. As pesquisas médicas e psicológicas têm revelado cada vez mais a inseparabilidade dos aspectos corporais e psíquicos, esclarecendo que a saúde e o bem estar dependem tanto da experiência individual, na qual Rogers inclui as emoções, os sentimentos e os pensamentos, quanto de fatores nutricionais, de exercícios e de outros fatores físicos. De acordo com ele, os

conflitos psicossomáticos exemplificam as íntimas relações existentes entre a experiência e a bioquímica do organismo.

Rogers e Wood (1978) consideram o homem um organismo vivo, integral, com capacidade de crescimento e desenvolvimento de suas potencialidades. Esta capacidade é inata e é reconhecida como uma tendência direcional para o crescimento que pode ser observada não só nos seres vivos como também em todo o universo. Rogers tentou ampliar a tendência atualizante, afirmando a existência de uma tendência formativa no universo como um todo. Tal tendência apontaria para uma atuação constante no sentido de uma ordem crescente de complexidade e inter-relação. De acordo com Cury (1993), pode-se dizer que a tendência atualizante seria a maneira humana de realização da tendência formativa.

1.2. As relações humanas e o desenvolvimento psicológico

Mesmo a tendência atualizante sendo onipresente, isto é, ainda que esteja constantemente presente como motivação essencial nas mais diversas circunstâncias de vida, sejam elas favoráveis ou não, ela não atua com força suficiente para superar as condições adversas do entorno social em que o indivíduo se desenvolve (Bozarth & Brodley, 1991). Para o seu livre exercício é necessário um contexto de relações humanas positivo, favorável à valorização do “eu” (*self*) e desprovido de ameaça ou de desafio à concepção que o indivíduo faz de si mesmo (Rogers & Kinget, 1977).

Ao longo deste texto, adotaremos a denominação “eu” como tradução ao conceito de *self* para Rogers, que corresponde à maneira como a pessoa

percebe as suas capacidades, talentos, limites, valores, sentimentos e emoções. Refere-se às características que o indivíduo reconhece em si mesmo, que o definem e que estão disponíveis à sua consciência. O “eu” nada mais é do que a visão que a pessoa tem de si própria, a partir de suas experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras. Em entrevista a Evans (1979, p. 49), Rogers declarou:

A meu ver, o “eu” inclui todas as percepções que o indivíduo tem de seu organismo, de sua experiência, do modo como essas percepções se relacionam com outra percepção e objetos no seu ambiente, e com todo o mundo exterior.

A estrutura do “eu” desenvolve-se à medida que o organismo se diferencia (Rogers & Kinget, 1977). As mudanças que resultam de novas aprendizagens, de novas experiências e da própria maturidade psíquica mudam a sua estrutura (Guedes, 1981). A configuração do “eu” mantém uma organização e coerência, porém encontra-se num estado de fluxo contínuo, mudando constantemente.

Este “eu” não implica necessariamente o eu da realidade. O “verdadeiro eu” é aquele percebido pela própria pessoa. Rogers adota um posicionamento fenomenológico para referir-se à noção de realidade. Atribui menor importância aos fatos em si e prioriza a forma como o indivíduo os percebe. A realidade a que Rogers se refere é a realidade vivida e percebida. Para a compreensão dos fenômenos psicológicos, basta a realidade que é para o indivíduo a sua percepção (Rogers, 1992). Trata-se de um mundo privativo e pessoal que pode

ou não corresponder à realidade objetiva. Portanto, não há razão para se preocupar em definir a “verdadeira realidade” ou a realidade factual. É a este mundo íntimo, caracterizado pela percepção individual, que Rogers dá o nome de campo fenomenal ou campo experiencial, e é somente o próprio indivíduo que pode vir a conhecê-lo integralmente.

Nos textos de Rogers, os termos representação, simbolização, consciência e percepção são freqüentemente abordados com sentidos similares. A consciência é vista como um diferencial humano por possibilitar a realização de escolhas para a auto-regulação (Rogers & Kinget, 1977).

A consciência corresponde à representação ou à simbolização (não necessariamente verbal) de uma parte da experiência vivida. Esta simbolização pode apresentar graus variados de intensidade, desde o vago sentimento de presença de um objeto qualquer até a consciência aguda deste objeto. Quando uma experiência é suscetível de ser simbolizada sem nenhuma dificuldade, sem ser deformada pela ação das defesas, dizemos que ela é acessível ou disponível à consciência (Rogers & Kinget, 1977, p.163).

“Experiência”, “Campo da Experiência” ou “Campo Fenomenológico” referem-se a tudo aquilo que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível à consciência. Abarcam percepções, sensações e eventos dos quais a pessoa não necessariamente toma

consciência, mas poderia tomar se focalizasse a sua atenção. Englobam, portanto, aspectos conscientes e não conscientes (Rogers & Kinget, 1977). A forma como o indivíduo experiencia e simboliza o seu campo de percepções define as formas como reage a ele (Cury, 1993).

À correspondência entre os atributos que o indivíduo acredita possuir e aqueles que de fato possui, Rogers e Kinget (1977) chamaram de congruência, conceito que está intimamente vinculado à noção de “eu”. Quando a experiência é simbolizada de forma correta, pode-se dizer que houve um funcionamento congruente, caracterizado por uma percepção discriminativa ou realista que corresponde aos fenômenos da forma como foram observados ou experimentados. O indivíduo que age assim situa suas percepções no vivido, apóia seu pensamento em seu centro de avaliação pessoal, dando maior importância às suas observações do que a opiniões ou teorias alheias a si mesmo, pondera sua percepção baseado em múltiplos critérios e coloca suas conclusões à prova da realidade.

A possibilidade de simbolizar corretamente a experiência está vinculada às avaliações pelas quais o indivíduo passa em sua vida. Todo ser humano tem a necessidade fundamental de ser considerado de forma positiva (Rogers & Kinget, 1977). Rogers e Rosenberg (1977) apontam que no processo de crescimento uma parte do “campo experiencial” do indivíduo se diferencia do fisiológico, constituindo uma nova gama de necessidades não-fisiológicas. Estas necessidades são expressas em termos, por exemplo, de ser considerado e amado. Porém, nem sempre o desenvolvimento psicológico acontece mediado por pessoas que oferecem atitudes de consideração positiva incondicional, que podem ser descritas com maior clareza como a apreciação e

a estima, sem realizar distinção sobre as experiências vividas por outra pessoa. Sentir-se como objeto da consideração positiva incondicional de outra pessoa, significa ser considerado e respeitado quanto a todas as experiências relativas à idéia que se faz sobre si mesmo.

Quando pessoas significativas reagem com consideração seletiva, o indivíduo dá-se conta de que em certos aspectos é apreciado e em outros não. Com isso, adota a mesma atitude seletiva ou condicional em relação a si próprio. Passa a avaliar-se em virtude de critérios externos, em vez de avaliar a sua experiência quanto à satisfação ou não-satisfação experimentada. Atribui valores positivos ou negativos, não se valendo do efeito favorável ou desfavorável sobre a sua atualização, mas sim apoiado nos valores de outras pessoas. Tal distorção conduz a uma simbolização incorreta em que a pessoa considera a sua experiência “como se” correspondesse às necessidades da tendência atualizante, ou “como se” atendessem a uma necessidade realmente experimentada, quando nada disso é autêntico. O indivíduo fica impedido de funcionar plenamente por não simbolizar de forma coerente a sua experiência (Rogers & Kinget, 1977).

Rogers e Wood (1978) afirmam que neste estado, chamado de incongruência, o indivíduo passa a distanciar-se de uma vivência de si integrada, pois, para que mantenha a imagem do “eu”, torna-se necessário negar ou distorcer as experiências vividas. O processo de crescimento continua, só que de forma distorcida, incongruente, com uma falsa idéia de si, porém congruente com os valores e as percepções externas.

Rogers e Kinget (1977) apontam que o estado de incongruência gera confusão, tensão e comportamentos incompreensíveis ao indivíduo que o

vivencia, uma vez que está sendo regido ora pela imagem do “eu,” ora pelas exigências do organismo. Ao vivenciar tal desacordo interno, nem mesmo a pessoa se compreende, pois percebe-se fazendo coisas que não quer fazer e deixando de fazer o que desejaria. Inutilmente, faz esforços para atualizar um “eu” que não concorda com o que realmente sente e experiencia.

O processo de avaliação que o organismo faz acerca da sua experiência será mais congruente quanto mais variável for, uma vez que envolverá uma simbolização cada vez mais coerente com cada experiência vivida e com a satisfação organísmica que lhe é inerente. É a tendência atualizante que atua como critério para a avaliação organísmica. Como exemplo, pode-se pensar numa criança que ora quer brincar e em seguida quer descansar, pede alimentos quando tem fome e quando está satisfeita os despreza e, com esta espontaneidade, mostra-se capaz de reconhecer aquilo que favorece o seu desenvolvimento (Rogers & Kinget, 1977).

No sentido contrário, a incongruência entre a experiência e a sua simbolização conduz a defesas que têm como finalidade manter a estrutura do “eu”. Tais defesas podem ser expressas, por exemplo, em termos de rigidez perceptual ou angústia. A rigidez perceptual faz com que o indivíduo simbolize a sua experiência em termos absolutos e incondicionais. A angústia resulta da tomada de consciência latente do conflito entre o “eu” e a experiência vivida.

A distância entre o “eu” e o “eu ideal” é um exemplo de incongruência. O “eu ideal” refere-se ao “conjunto das características que o indivíduo desejaria poder reclamar como descritivas de si mesmo” (Rogers & Kinget, 1977, p.165). Aceitar-se como se é na realidade, e não como se quer ser, indica saúde mental. Rogers, em entrevista a Evans (1979, p.50), afirmou: “O desajuste

ocorre quando eu persisto em conservar uma imagem de mim mesmo que não corresponde ao que está realmente acontecendo no meu organismo”. A imagem do “eu ideal” é um obstáculo ao crescimento pessoal quando se diferencia do comportamento e dos valores reais da pessoa.

A partir de sua experiência clínica, Rogers percebeu que havia, por trás das queixas, uma pergunta essencial relacionada à descoberta de quem se é verdadeiramente. O processo que Rogers (2001) denomina de “tornar-se pessoa”, movido pela tendência atualizante e pelo encontro de relações humanas positivas que permitam a aceitação da pessoa como ela é, conduz à percepção e à aceitação do processo fluído e contínuo de tornar-se, no qual se está constantemente descobrindo novos aspectos de si mesmo no fluxo da experiência. A pessoa, ao tornar-se cada vez mais ela mesma, desfaz-se de falsas máscaras que utilizava em sua vida e que descobre, agora, tratar-se de uma fachada atrás da qual se escondia. Remover esta máscara pode ser uma experiência profundamente perturbadora. Porém, quando o indivíduo encontra liberdade para pensar, sentir e ser ele mesmo, pode dedicar-se a remover esta fachada (Rogers & Kinget, 1977). Neste processo, a pessoa torna-se mais aberta à sua experiência, deixando, pouco a pouco, de se defender no momento presente de sofrimentos passados, o que lhe permite reconstruir relações interpessoais.

O homem é livre para ser, mas também se torna responsável por seu ser. Não existe possibilidade de um controle pleno da existência, do que se é, e, nesse sentido, a existência não é estática; encontra-se em constante mutação para novas possibilidades,

para a auto-realização, em direção à totalidade do ser, buscando sua identidade (que significa “ser igual a si mesmo” ou autêntico) (Rosenberg, 1987, p.34).

Para que uma pessoa possa restabelecer seu processo de crescimento num fluir natural, Rogers (2001) referiu-se a um tipo especial de relação, a qual chamou de “relação de ajuda”, definida como uma “relação na qual, pelo menos, uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida” (p. 45). Não exclusivamente as psicoterapias são relações de ajuda. Qualquer relação de pessoa para pessoa também pode ser assim considerada. Abrange qualquer relação, cujo objetivo geral é facilitar o crescimento. Inclui relações entre pais e filhos, médico e paciente, professor e aluno, terapeuta e cliente, administradores e funcionários. Para o autor, a relação terapêutica é apenas umas das formas possíveis de relação interpessoal e segue as mesmas leis que regem as outras relações de ajuda. Tais relações devem prezar mais a existência de um clima caloroso e autêntico do que o uso de conhecimentos específicos e técnicas de intervenção, e requerem uma atitude verdadeiramente disponível de consideração e compreensão.

Rogers (2001) perguntava-se como poderia propiciar uma relação por meio da qual a pessoa poderia beneficiar-se visando o seu próprio crescimento pessoal. Formulou uma hipótese geral da seguinte maneira: “Se posso proporcionar um certo tipo de relação, a outra pessoa descobrirá dentro de si a capacidade de utilizar esta relação para crescer, e mudança e desenvolvimento

peçoal ocorrerão” (p. 37). Rogers sugeriu que, se os pais criarem com seus filhos um clima psicológico dotado de determinadas atitudes, a criança se tornará mais autodirigida e socializada. Da mesma maneira, se o professor criar tal relação com sua classe, terá alunos mais originais, auto-disciplinados, com maior auto-iniciativa, menos ansiosos e preocupados com a opinião de outras pessoas.

E que atitudes são estas que fazem o clima psicológico tornar-se propício ao crescimento? Ou, parafraseando Rogers (1978, p. 18), “que clima psicológico possibilita a libertação da capacidade do indivíduo de compreender e conduzir sua vida?” O autor detalhou a dinâmica das relações humanas voltadas para o crescimento com as seguintes palavras:

Se eu posso criar uma relação caracterizada da minha parte:

por uma autenticidade e transparência, em que eu sou meus sentimentos reais;

por uma aceitação afetuosa e apreço pela outra pessoa como um indivíduo separado;

por uma capacidade sensível de ver seu mundo e a ele como ele os vê;

Então o outro indivíduo na relação:

experenciará e compreenderá aspectos de si mesmo que havia anteriormente reprimido;

dar-se-á conta de que está se tornando mais integrado, mais apto a funcionar efetivamente;

tornar-se-á mais semelhante à pessoa que gostaria de ser;

será mais auto-diretivo e auto-confiante;

realizar-se-á mais enquanto pessoa, sendo mais único e auto-expressivo;

será mais compreensivo, mais aceitador com relação aos outros;

estará mais apto a enfrentar os problemas da vida adequadamente e de forma mais tranqüila” (Rogers, 2001, p.43).

Em poucas palavras, pode-se dizer que, na concepção Rogeriana, quando as pessoas são aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma maior consideração em relação a si mesmas. Ao sentirem-se ouvidas de modo empático, passam a ouvir mais cuidadosamente suas próprias experiências internas e, à medida que compreendem e consideram o seu “eu”, tornam-se mais congruentes com as suas experiências.

Para Rogers (1983), um ambiente permeado por estas atitudes facilita às pessoas o desenvolvimento de uma maior compreensão de si mesmas, uma maior auto-confiança, que aprendam de modo mais significativo e que tornem-se mais livres para ser e transformar-se. O clima de liberdade favorece que a pessoa escolha a sua direção, tendendo a optar por caminhos construtivos e positivos, reafirmando a atuação da tendência atualizante.

A experiência de Rogers o fez perceber que ao falarem livremente, por si mesmas, sobre valores e atitudes pessoais, sem a necessidade de intérpretes,

partindo do seu próprio ponto de vista e fazendo uso da sua linguagem particular, as pessoas tendem a falar em razão de um “eu” (Rogers & Kinget, 1977).

A noção de liberdade é recorrente nos postulados da Abordagem Centrada na Pessoa, nome dado ao arcabouço teórico desenvolvido por Carl Rogers. Também conhecida como ACP, a abordagem trouxe importantes contribuições sobre a relação terapêutica. Moreira (1999) considera a liberdade o coroamento das dimensões do processo de crescimento descrito por Rogers. Para aquela autora, a ACP considera a liberdade um estado interno de disponibilidade para reconhecer experiências e sentimentos, de acordo com sua própria percepção e não com um foco de avaliação exterior. Bozarth e Brodley (1991) concluem que numa relação de ajuda não se trata de induzir alguém a algo, mas sim de permitir que o indivíduo cresça e se desenvolva livremente.

A Abordagem Centrada na Pessoa foi descrita por seu criador (1983) como “um jeito de ser” (*a way of being*), expresso por atitudes do terapeuta ou de uma das partes da relação de ajuda que cria um clima facilitador de crescimento, partindo da premissa da confiança nos potenciais internos do ser humano para o autodesenvolvimento.

Pensando na relação terapeuta – cliente, Rogers sugeriu não ser necessário ao terapeuta envolver-se em intervenções, estratégias ou manipulações para especular sobre possíveis perturbações do cliente ou sobre o que vem a ser saudável do ponto de vista do terapeuta. Em vez disso, o autor propõe que o cliente seja abordado sem preconceitos, como um indivíduo único, com o poder de desenvolver e conduzir o processo da sua própria

terapia valendo-se de uma relação interpessoal baseada fundamentalmente em confiança e respeito. A tarefa do terapeuta consistiria em ouvir seu cliente de forma autêntica, empática e sem julgamentos, a fim de ajudá-lo a clarear os pensamentos e sentimentos expressos livremente e, assim, facilitar a emergência do seu potencial de crescimento (Bozarth & Brodley, 1991).

Rogers (1978) dedicou o primeiro capítulo do livro *Sobre o poder pessoal* para discutir a questão do poder nas relações de ajuda e declarou que a ACP é politicamente centrada-no-cliente. Em sua concepção, a terapia implica libertar a pessoa para o crescimento e desenvolvimento, removendo obstáculos para que possa novamente caminhar para frente. O relacionamento entre terapeuta e cliente foi drasticamente transformado pela perspectiva da ACP. O terapeuta passou a ter um papel de “parteiro” da mudança e não de criador da mesma, recolocando assim a autoridade, o *locus* da avaliação e da decisão nas mãos do cliente.

1.3. Criatividade e desenvolvimento psicológico

De acordo com Rogers (2001), viver de um modo diferente e original costuma ser percebido pela sociedade como algo perigoso e arriscado. Roupas, comidas, leituras e idéias que compartilhamos estão carregadas de conformismo e estereotipia.

O autor discutiu no livro *Tornar-se Pessoa* (2001) a temática da criatividade, não se referindo apenas à criação artística, mas a todo ato criativo. Aiello-Vaisberg (2002), que aborda a criatividade usando o referencial teórico de D. W. Winnicott, considera a capacidade criativa como parte de todo o viver

que valha a pena ser vivido, não sendo exclusividade da experiência de genialidade ou do talento pessoal do artista. A autora esclarece que Winnicott parte da idéia de que o ser humano nasce potencialmente dotado de uma criatividade primária, que poderá se realizar caso o ambiente humano ofereça condições de não perturbar o sentimento de continuidade de ser do bebê.

A criatividade, para Rogers, (2001) também leva em consideração o potencial de crescimento e a qualidade das relações humanas. Em suas palavras:

(...) minha definição do processo criativo é que se trata de uma emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro (p. 406).

Criar, portanto, resulta da relação entre as qualidades pessoais do indivíduo e os elementos derivados de sua experiência; e a principal motivação que leva os indivíduos a tentarem criar estas novas formas de relação com o ambiente, para assim viverem mais plenamente, é a mesma energia que os move a realizar-se e a buscar vir a ser suas próprias potencialidades. Deste modo, também no processo criativo a tendência atualizante expressa mais uma vez a sua força direcional.

Rogers considerou que a impossibilidade de descrever adequadamente o ato criativo se deve ao fato de ser ele mesmo, em sua natureza, indescritível. Trata-se de uma incógnita que necessita ser aceita como tal. De modo

semelhante, Winnicott (1975) propôs considerar o impulso criativo como uma coisa em si mesma, que é tão necessário a um artista que produz uma obra de arte quanto a qualquer outra pessoa, seja bebê, criança, adolescente, adulto, idoso; desde o prolongar de um choro até a inspiração de um arquiteto.

De uma forma bem abrangente, Rogers define o ato criativo como o “comportamento natural de um organismo que tende a se expandir quando está aberto a todo o campo da sua experiência, seja ele interior ou exterior, e quando é livre para procurar de uma maneira flexível todos os tipos de relações” (Rogers, 2001, p. 412).

Rogers (2001) destaca alguns aspectos característicos da criatividade. Um deles relaciona-se à abertura para a experiência, uma vez que criar implica tolerância à ambigüidade e capacidade de receber informações contraditórias sem se fechar à experiência. Além disso, um centro interior de avaliação é fundamental para a criatividade, pois o valor do produto do indivíduo criativo não está condicionado ao fato de agradar ou não outras pessoas. Seu valor está implícito por si mesmo, o que pode ser expresso por questionamentos que verdadeiramente preocupam o criador, o qual se pode deparar com perguntas como: “Criei algo que me satisfaz? Isto exprime uma parte de mim – o meu sentimento ou a minha maneira de pensar, o meu desgosto, ou o meu êxtase?” (Rogers, 2001, p. 411).

Para Aiello-Vaisberg (2002) a verdadeira criatividade surge do gesto espontâneo, e dela, por sua vez, poderá resultar a arte verdadeira, a qual necessita originar-se do ponto de vista do próprio criador. Tomando-se por base uma posição espontânea e criativa, em que o sujeito criador vale-se de seu próprio ponto de vista existencial, é possível a vivência de suas

capacidades e da autonomia que lhe permitem captar o mundo, no plano concreto e abstrato, como nos sonhos e pesadelos humanos, transformando-lhes por meio de uma complexa elaboração entre inteligência, sensibilidade e emoção e deixando emergir o mistério do viver.

Criar, segundo Rogers (2001), implica habilidade de brincar espontaneamente com idéias, cores, formas e relações, explorando os elementos, de modo que possam organizar-se e reposicionar-se em formas impensáveis e inusitadas, resultando em hipóteses surpreendentes, problematizando dados e expondo-lhes ao ridículo. Implica transformar uma coisa em outra por meio de improváveis comparações e equivalências. É deste jogo espontâneo e exploratório que nasce uma visão criativa, nova e significativa da vida.

Os produtos criativos parecem trazer implícitos uma certa seletividade ou ênfase que conduz à busca ou tentativa de captar a essência. Valendo-se de uma diversidade de fatos confusos, o “eu” criador fornece a sua maneira particular e única de apreender a realidade. Entre tantas possibilidades, o indivíduo criativo seleciona aquela que parece dar conta de uma necessidade interior, que lhe possibilite relacionar-se mais efetivamente com o ambiente ou, ainda, que ofereça maneiras mais simples e satisfatórias de captar a vida. O processo criativo conduz a um estado de “estar só” no sentido de inaugurar algo que ninguém havia feito antes ou de penetrar em um território até então nunca explorado. Paralelamente ao “estar só”, Rogers (2001) destaca o desejo de expressar algo com o processo criativo, como uma forma de acalmar a angústia do isolamento e assegurar a si mesmo o pertencimento a um grupo.

Neste sentido, a sensação de heureka, comumente associada ao processo criativo, parece comunicar o alívio de uma necessidade de expressão.

Não há como forçar o ato criativo. Pode-se apenas possibilitar a sua emergência. Rogers (2001), a partir da sua experiência com psicoterapia, propõe algumas condições que podem facilitar a emergência da criatividade, reforçando a importância da segurança psicológica como aceitação e fé nas potencialidades do indivíduo, a ausência de avaliações externas, um centro de avaliação pessoal, pessoas que ofereçam compreensão empática e liberdade psicológica.

Psicólogos humanistas têm feito uso da arte como técnica terapêutica com o objetivo de facilitar a auto-expressão. Trata-se de uma forma diferenciada de atenção psicológica em contextos clínicos, educacionais e no manejo de conflitos étnicos.

Natalie Rogers (2003), filha de Carl Rogers, criou um modelo denominado “Conexão Criativa” que busca propiciar a expressão autêntica e o autoconhecimento. Natalie combinou artes plásticas, dança, pintura e música com a ACP, desenvolvendo assim um enquadre terapêutico que tem nas artes expressivas o meio para aproximar-se de questões como medo, vergonha e culpa não expressos e, até então, cultivados em silêncio.

Tassinari (1997), inspirada pelo trabalho de Natalie Rogers e valendo-se da ACP, faz uso de criações artísticas como música, dança e desenhos, com o intuito de promover o crescimento e a reestruturação da personalidade do cliente, além de despertar a criatividade. A autora aponta que a proposta da “Psicoterapia Expressiva Centrada na Pessoa” trabalha com formas

emergentes que expressam a experiência do cliente no momento presente e explora a conexão entre auto-expressão, poder pessoal e crescimento.

Ainda no âmbito da psicoterapia, Nelson e Weathers (1998) oferecem diretamente ao cliente a possibilidade de fazer uso da arte como recurso terapêutico, assim como muitos psicólogos costumam fazer quando estimulam seus clientes a trazerem sonhos à psicoterapia. De acordo com os autores, os clientes são convidados a trazerem para a relação terapêutica suas músicas preferidas ou, até mesmo, a tocarem um instrumento musical, caso o saibam e queiram. O intuito seria encorajar a imaginação dos clientes e trazer para a terapia suas próprias contribuições criativas, aprofundando o seu autoconhecimento e a saúde psíquica.

Regelski (1973), no campo da educação, propõe que as qualidades e os valores inerentes à arte podem ajudar adolescentes a perceberem-se com uma visão de si mais autêntica. O autor considera que o foco do estudo da arte nas escolas deve ser a humanização, no intuito de educar para a "sensação" e não apenas para o "intelecto" e o bom desempenho acadêmico. Em sua concepção, pelo fato de a experiência artística representar uma fonte experiencial ilimitada, integradora e facilitadora da atualização e do crescimento pessoal, caberia àqueles que ensinam a arte incentivar e valorizar um amplo leque de criações pessoais com o objetivo de permitir ao indivíduo ser e desenvolver o seu próprio caminho.

Estudos mais recentes têm abordado o uso de técnicas artísticas e expressivas no trabalho com pessoas envolvidas em conflitos étnicos e sociopolíticos no mundo. Estes trabalhos abordam a arte como uma linguagem

humana transcultural que facilita a comunicação por transcender diferenças étnicas.

McNiff (2007) empresta o termo “sombra” usado por Jung para descrever um *workshop* oferecido a pessoas de regiões afetadas pela guerra e por conflitos políticos. O tema do encontro propunha a empatia com as sombras pessoais e coletivas, explorando aspectos designados pelo autor com a expressão *unbeautiful world*. Os participantes do *workshop* foram convidados a fazer algo criativo com os seus sentimentos contraditórios relacionados, por exemplo, à raiva ou ao medo. O autor argumenta que o trabalho com a expressão artística é interessante em situações de conflitos, pois, ao contrário das leis e políticas que se esforçam para que uma posição prevaleça sobre e em detrimento da outra, expressar-se criativamente pela arte facilita suspender diferentes pontos de vista, estabelecer empatia, abraçar o desconhecido e assumir riscos, abrindo-se ao temido e desprezado a partir da experiência com pessoas de diferentes valores e histórias.

De modo semelhante, Serlin, Berger e Bar-Sinai (2007), que trabalham com pessoas que vivem os conflitos entre Palestinos e Israelenses, apontam que grande parte da comunicação humana não é verbal e ocorre pela expressão corporal e por mensagens implícitas em gestos e movimentos. Diferentes culturas têm os seus próprios significados não-verbais que compõem parte fundamental do modo de expressão de cada pessoa. Os conflitos entre os membros das diferentes culturas muitas vezes surgem, ainda que não sejam conscientes, nesta dimensão não-verbal e podem acabar por evoluir para graves equívocos relacionados a comportamentos e intenções. Os autores baseiam-se na concepção de natureza humana do psicólogo

humanista Rollo May, que explica o nascimento da consciência e da capacidade de escolher como o fim da inocência da condição humana universal. O papel da psicologia seria o de integrar o lado escuro, ou seja, “os demônios” e a nossa capacidade de violência, para deixar de projetá-los em outras pessoas ou culturas. A expressão artística tem sido usada como uma forma de acessar e integrar estas sombras em cada indivíduo, deixando de atribuí-las ao outro.

Victor Frankl (1991) relatou o alcance da experiência humana com a arte tomando por base o que observou em sua vivência em um campo de concentração:

Arte no campo de concentração – será possível isso? Claro, depende do que se chama de arte. Vale dizer que vez por outra havia inclusive teatro improvisado. (...) E à noite vêm aqueles que passavam relativamente bem no campo, como por exemplo os capos ou os trabalhadores internos que não precisavam marchar para o trabalho externo; eles vêm para rir ou chorar um pouco, em todo o caso para esquecer. E realmente ajuda! Ajuda a tal ponto que alguns prisioneiros comuns, não privilegiados, vêm para esse teatro, mesmo exaustos da labuta do dia, e mesmo perdendo por isso a distribuição de sopa (Frankl, 1991, p. 46).

Por se tratar de um estudo realizado no contexto da escola, a reflexão a seguir discorrerá brevemente sobre algumas das contribuições de Carl Rogers à aprendizagem e às relações interpessoais no contexto do ensino.

1.4. Aprendizagem significativa

Não há lugar para pessoas inteiras no sistema educacional, só há lugar para seus intelectos.

(Rogers, 1983, p. 94).

Rogers (1971) considera o ensino uma atividade supervalorizada, reconhecendo que suas propostas para a educação convidam a uma revolução silenciosa. Defende suas idéias refletindo sobre as permanentes mudanças por que passa o contexto em que vive o homem moderno. Para o autor, o ensino formal está organizado de modo que, após estudar anos e anos uma série de conteúdos na escola, quando se chega ao período da vida em que se está, pelo menos teoricamente, apto a usar tais conhecimentos, vive-se uma nova realidade e tais conceitos, certamente, já estarão modificados.

É neste sentido que Rogers defende a educação voltada a um homem que possa aprender a aprender como viver tais mudanças. Na compreensão do autor, os conhecimentos não são seguros e os processos de que dispomos para buscá-los não garantem tal segurança. Rogers propõe uma educação dirigida ao homem contemporâneo voltada para a idéia de processo e de mutabilidade; educação que reconheça que tudo se encontra em processo permanente de mudança, educando as pessoas para uma contínua abertura à experiência e à incorporação subjetiva deste processo.

Para tanto, Rogers (1978) enaltece a importância de se confiar no organismo humano, em suas potencialidades e em seu natural interesse para aprender, o que facilitará o oferecimento de oportunidades para que o aluno construa seus caminhos e direção pessoal na aprendizagem. Quando não há esta confiança, a tendência é a preocupação em enchê-lo de conteúdos para garantir que aprenda o que é importante e correto ao professor, o que acaba por tolher a criatividade espontânea inerente ao interesse em conhecer o mundo.

A aprendizagem significativa de que fala Rogers (1971) implica o envolvimento do organismo por inteiro. O desenvolvimento e a aprendizagem trazem ansiedades ambivalentes, pois toda aprendizagem significativa implica certa dor e sofrimento que resultam da própria aprendizagem ou das experiências anteriores do indivíduo. Para exemplificar, Rogers lembra da criança que aprende a andar e experimenta sentimentos ambivalentes, pois, ainda que possa cair e se machucar, enfrentar o difícil processo de aprender a andar e o prazer em desenvolver o seu potencial compensarão os danos que o processo poderá acarretar.

De acordo com Rogers (1971), ao permitir que as crianças programem a sua maneira de conseguir novos conhecimentos, os conceitos adquiridos passam a ter maior profundidade, compreensão e durabilidade, são mais autônomos e solidamente baseados na experiência concreta.

A aprendizagem significativa acontece quando o estudante considera a matéria a estudar relacionada aos seus objetivos pessoais. Quando o indivíduo vê como um objetivo seu aprender algo, busca o aprendizado com maior interesse e agilidade. Rogers (1971) fala em uma aprendizagem auto-iniciada e

auto-apropriada por considerar necessário que a pessoa se defronte com um problema que a toque e esta o encare como seu. Neste sentido, ele questiona a mera transmissão de conteúdos que não tenham sido autodescobertos e construídos por um caminhar pessoal, pois quando uma experiência é passada como ensino a outra pessoa, de acordo com Rogers (2001), parece levar o aprendiz a desconfiar de sua própria experiência, sufocando a aprendizagem significativa.

A facilitação da aprendizagem significativa não implica o uso de recursos didáticos complexos e modernos. Ainda que sejam importantes, a facilitação da aprendizagem significativa depende mais da qualidade das atitudes no relacionamento interpessoal entre o facilitador e o aprendiz. O facilitador – professor pode ser autêntico por ser na relação com o aprendiz uma pessoa real, com convicções e sentimentos, sem ostentar aparências ou fachadas (Rogers, 1971). É essencial o sentimento de apreço, aceitação e confiança no aluno, que é um ser humano como o professor, imperfeito e dotado de múltiplos sentimentos e potencialidades. Também a compreensão empática, que significa ver pelos olhos do aluno, tem um efeito libertador na relação de aprendizagem (Rogers, 1977).

Para Rogers (1971), o facilitador da aprendizagem significativa está atento às expressões do grupo em aula, aceitando tanto os conteúdos intelectuais quanto as atitudes emotivas. Esforça-se para respeitar as expressões de sentimentos profundos ou fortes e toma a iniciativa de compartilhar com o grupo sentimentos e idéias, não para efetuar exigências e imposições, mas para representar a sua participação no grupo, a qual os alunos podem acolher ou recusar.

Um dos fundamentos da aprendizagem centrada no aluno proposta por Rogers (1983) é o compartilhar da responsabilidade pelo processo de aprendizado entre o estudante, o facilitador e, se possível, entre os pais e os membros da comunidade. Além disso, os facilitadores podem oferecer recursos para a aprendizagem tanto de si mesmos como provindos de suas próprias experiências. Os alunos são encorajados a acrescentar outros recursos, explorando os seus próprios interesses, escolhendo o caminho que desejam percorrer no processo de aprendizagem e assumindo a responsabilidade por suas escolhas.

Rogers (1983) afirma que há pouco lugar para as emoções no contexto escolar e defende que junto às habilidades cognitivas deveria ser valorizado um maior conhecimento do “eu” e das relações interpessoais.

Capítulo 2

Ser adolescente e dançar a dança de rua na escola: algumas

considerações sobre adolescência, escola,

corpo e dança de rua

*– Ai meu Deus! Como está tudo esquisito hoje!
E ontem estava tudo tão normal.
Será que eu mudei durante a noite?
Deixe ver: eu era a mesma quando me
levantei hoje de manhã?
Estou quase jurando que me sentia
um pouquinho diferente.
Mas, se não sou a mesma, então que é que sou?
Ah, aí é que está o problema!*
(Aventuras de Alice no País das Maravilhas,
Lewis Carroll, 1865)

2.1. Adolescência como parte do processo de desenvolvimento

Este estudo, por adotar como referencial teórico a psicologia humanista, compreende o fenômeno da adolescência como parte do crescimento que se desenrola durante todo o processo vital e que, assim como em outros momentos do desenvolvimento humano, está intimamente vinculado à qualidade das relações humanas que são estabelecidas com outras pessoas significativas.

A pesquisadora elegeu como interlocutores preferenciais, além do próprio Carl Rogers e sua Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), outros autores que compartilham uma visão processual e, até certo ponto, existencial sobre o processo de desenvolvimento psicológico, com ênfase no processo de adolecer. Assim, considerou imprescindível trazer à discussão um dos artigos

clássicos sobre a adolescência escrito por Aberastury e Knobel (1981), autores de inspiração psicanalítica que foram hábeis em representar o processo de adolecer com base em observações clínicas, trazendo à tona uma caracterização existencial do adolescente. Pelo mesmo motivo, foram incluídos, ainda, autores de inspiração winnicottiana, como Outeiral e Souza, além de referências ao próprio Winnicott. Em contrapartida, Erikson, um teórico da personalidade, caracterizado no conjunto dos culturalistas, também surge como importante interlocutor ao aproximar o processo de desenvolvimento psicológico dos processos sociais e culturais.

As idéias de Erikson (1979, 1987 e 1998) e de Palácios (1995) sobre a adolescência estão em concordância com a compreensão adotada nesta pesquisa. A adolescência está sendo considerada, assim como propõe Erikson, uma fase de grande potencial de crescimento e, conforme lembra Palácios, não uma adolescência caracterizada pela repetição e universalização das mesmas características, alterações e crises nos diversos adolescentes de diferentes culturas. Aqui, cada adolescente será considerado um ser único em sua experiência e história individual de adolecer e que, ao mesmo tempo, se insere em um contexto social e cultural que o implica.

De acordo com o dicionário etimológico Larousse (Pechon, 1964), adolescência deriva do verbo *adolescere*, cujo significado é crescer. Foi somente em torno de 1850 que a palavra adolescência adquiriu um sentido semelhante ao que utilizamos atualmente.

O conceito de adolescência foi construído historicamente e adquiriu diversos desdobramentos até o momento atual (Coutinho, 2005). Ariés (1986) situa a adolescência em sua obra sobre a história da criança e da família como

uma categoria etária definida entre os séculos XVIII e XIX. De acordo com o autor, era comum a confusão entre infância, adolescência e juventude.

Com o surgimento da sociedade industrial, as mudanças sociais e econômicas produziram a necessidade de definir e delimitar os grupos etários para a regulamentação das leis trabalhistas da época (Kett, 1993). Paralelamente, havia um movimento por parte dos educadores, psicólogos, padres e médicos que defendia que o trabalho era prejudicial ao desenvolvimento saudável das crianças e buscava evitar o trabalho infanto-juvenil. Como consequência, houve um aumento do tempo de permanência na escola e uma expansão da educação secundária, fatores que contribuíram para determinar a criação da adolescência como uma categoria.

A partir desse momento, a definição de infância e de adolescência como grupos etários originou uma categoria administrativa, jurídica e institucional, segundo a qual as fases da vida passaram a ser consideradas interdependentes e hierarquizadas (Kett, 1993).

Aberastury e Knobel (1981) valorizaram a consideração dos fatores socioculturais na determinação da fenomenologia expressiva da adolescência, assim como na expressão de qualquer outra etapa vital do ser humano. Entretanto, estes autores alertam para os riscos de reduzir a adolescência apenas às determinações culturais:

(...) este período da vida, como todo fenômeno humano, tem sua exteriorização característica dentro do marco cultural no qual se desenvolve. Assim, devemos em parte considerar a adolescência como um fenômeno específico dentro de toda a história do

desenvolvimento do ser humano, e, por outro lado, estudar a sua expressão circunstancial de caráter geográfico e temporal histórico-social (Aberastury & Knobel, 1981, p. 24).

Os mesmos autores esclarecem que compreender os fatores culturais é de inestimável importância para determinar certas pautas exteriores no manejo da adolescência. Porém, compreender a adolescência em si mesma é também essencial para que as pautas culturais possam ser modificadas.

Coutinho (2005), ao discutir sobre a adolescência na contemporaneidade, salienta a influência dos ideais culturais de liberdade individual extrema expressos sob a forma de sintomas sociais. A autora considera que tem sido colocada aos adolescentes a tarefa de suportar um tempo de espera e de adiamento da entrada no mundo público, por não haver um lugar a ser ocupado por cada indivíduo na sociedade, uma vez que os processos de formação profissional tornam-se mais e mais complexos e a ética do trabalho e da produção, bem como dos ideais ligados ao casamento e à família, estão em declínio.

O que tem ocorrido com a adolescência é o oposto dos rituais iniciáticos compartilhados coletivamente por outras culturas, nos quais o jovem é colocado perante certas provas e ensinamentos até que possa ocupar o seu novo lugar no mundo adulto, que definirá a sua função ou atividade, valorizada e predeterminada pela sociedade (Calligaris, 2000). Albano (1998) constatou que em todo o rito iniciático, seja em grupos tribais ou em outras formas de organização social, está sempre presente o tema do sacrifício que, ao conduzir

a uma morte simbólica, promove o renascimento num estágio superior de consciência.

As transformações vivenciadas pelo adolescente levam também ao sacrifício e a morte simbólica, ainda que a adolescência ocidental não tenha ritos de passagem tão explícitos e compartilhados coletivamente, tanto para demarcar o seu início quanto o seu término e concretizar, assim, o crescimento psicológico ou, nas palavras de Albano (1998), a chegada a um estágio superior de consciência.

Para Aberastury (1983), as alterações corporais são a essência da puberdade. O desenvolvimento dos órgãos sexuais e da capacidade reprodutiva conduz o adolescente a um novo papel, modificando a sua posição perante o mundo e seus modos de relacionamento e convivência social. As primeiras mudanças corporais podem provocar no adolescente ansiedade e o voltar-se progressivamente do mundo exterior em busca de refúgio e segurança em seu mundo interno.

As modificações corporais são acompanhadas por mudanças psicológicas relacionadas ao reconhecimento do corpo agora não mais infantil, às conseqüências de não ser visto mais como criança, à necessidade urgente de reinstalar-se no próprio corpo e acostumar-se com seus novos atributos, obrigando o indivíduo a reformular os conceitos que tem a respeito de si mesmo, abandonar a sua auto-imagem infantil e projetar-se no futuro de sua vida adulta. Muitas mudanças ocorrem desde o início da vida, entretanto, elas cristalizam-se de uma maneira especial e significativa na adolescência. Estas transformações também são da ordem relacional na medida em que conduzem a uma nova relação com os pais e com o mundo (Aberastury & Knobel, 1981).

A separação dos pais começa desde o nascimento, mas é na adolescência que os seres humanos querem desesperadamente ser eles mesmos (Aberastury & Knobel, 1981). A presença concreta dos pais é cada vez menos necessária e a separação não só é possível como é também essencial ao crescimento. As figuras parentais já estão incorporadas no adolescente e este pode começar seu processo de tornar-se um indivíduo, na direção da independência. As mudanças na relação do adolescente com os seus pais, tanto com os pais da realidade como com a percepção que tem deles, está fortemente ligada com o sentimento de identidade como uma verdadeira experiência de autoconhecimento. À medida que o sujeito vai mudando e se integrando com a imagem que as pessoas, grupos e instituições fazem dele mesmo, vai também assimilando os valores que constituem o ambiente social.

A busca adolescente por conhecer-se é difícil e, muitas vezes, solitária. Nem sempre podem contar com os pais, que acabam revivendo suas próprias questões adolescentes não elaboradas (Aberastury, 1983). Pertencer aos grupos, comportar-se e vestir-se uniformemente gera segurança e estima pessoal, o que justifica o notável interesse pelo espírito de grupo neste momento da vida. De acordo com Aberastury e Knobel (1981), ocorre um processo de superidentificação em massa em que todos se identificam com cada um. Esta identificação tende a ser tão intensa que se separar do grupo parece ser impossível nesta fase. O fenômeno da participação grupal tem grande importância, pois transfere ao grupo parte considerável da dependência anteriormente mantida com a família, especialmente com os pais. O grupo assume o papel de fazer a transição necessária no mundo externo para o

tornar-se adulto. Num momento em que os pais têm ainda um papel bastante ativo para o indivíduo e que uma das suas principais lutas é pela conquista da independência, o adolescente tende a buscar um líder no grupo a quem possa seguir, ou torna-se ele mesmo o líder, experimentando em diferentes contextos a sua independência.

De acordo com Aberastury e Knobel (1981), a adolescência é mais do que uma etapa estabilizada, sendo processo e desenvolvimento. Os autores apóiam tal afirmação nos postulados de Anna Freud sobre as dificuldades de se definir os limites entre o normal e o patológico na adolescência. Anna Freud (apud Aberastury & Knobel, 1981) considerou normal a comoção deste período de vida, chegando a considerar preocupante o movimento contrário revelado por um equilíbrio muito estável nesta fase. Outeiral (1994) esclarece que Anna Freud não considerou que tudo é normal na adolescência, mas buscou situar o “existir adolescente” em um verdadeiro “acontecer”.

Aberastury e Knobel (1981) defendem que as lutas externas do adolescente podem ser expressão dos conflitos de dependência infantil e dos processos de luto que acabam por gerar condutas com características defensivas expressas de diferentes formas, dependendo do indivíduo e de suas circunstâncias de vida, podendo mesmo parecer traços psicopatológicos. É com base nisso que esses autores acreditam ser possível falar em uma “patologia normal” do adolescente, em que os conflitos são exteriorizados de forma particular de acordo com a estrutura e as experiências do indivíduo.

Para eles, não se chega a uma estabilização da personalidade sem passar por um estado de instabilidade “semipatológico” que, a seu ver, deveria ser considerado “normal” desta etapa da vida. Tal estado é chamado de

“síndrome normal da adolescência”. Ainda que seja perturbada e perturbadora para o mundo adulto, esta síndrome é absolutamente necessária ao crescimento psicológico do adolescente. Resulta do próprio processo evolutivo e surge indubitavelmente da interação do indivíduo com seu meio, uma vez que não existe ser nenhum isolado ou desligado do mundo. O adolecer, assim como o adoecer ou o processo patológico, sempre expressa o conflito do organismo em relação com a realidade. Aceitar uma “normal anormalidade” do adolescente não implica situá-lo num quadro nosológico. Ao contrário, visa facilitar a compreensão deste período da vida e as múltiplas formas de vivenciá-lo.

2.2. Educação e corpo: corpo acessório da educação

As referências feitas à educação neste estudo justificam-se por ser este o pano de fundo em que se desenvolve o grupo de dança em foco, porém o contexto educacional não será analisado como fator central da experiência de dançar e seus sentidos para o adolescente. O termo educação aqui não se refere exclusivamente à educação formal das escolas regulares. Refere-se também à educação como um caminho percorrido no processo de desenvolvimento humano que acontece no âmbito da escola, da família e nas mais diferentes interações sociais.

De acordo com Strazzacappa (2001), o movimento corporal na escola é como uma moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio, revelando que na escola o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. Apesar de

haver reconhecimento sobre a importância do corpo como forma de expressão, o movimento corporal na escola acaba ficando restrito à hora do recreio ou às aulas de educação física. Não é incomum que alunos indisciplinados, os quais, muitas vezes, são assim considerados exatamente pelo excesso de movimento corporal, sejam impedidos de realizar atividades mais livres, como brincar no pátio ou participar das aulas de educação física, porque assim são punidos.

Scarpatto (2001) considera que o modelo de educação atual separa a mente e o corpo, colocando o aprendizado das ciências como algo sério, monótono e constrangedor, e o trabalho corporal como relaxado e vinculado ao lazer. Na sala de aula não há lugar para os sentimentos e experiências corporais descobertas no cotidiano, levando o aluno a reprimi-los e a desvincular a sua emoção da ação. Tem-se, assim, uma educação fracionária que acaba por formar partes do ser.

Para Laban (1978), a sala de aula é um espaço constrangedor e incômodo, composto por mesas e cadeiras unidas, dispostas de forma a restringir a inclinação natural do corpo. Resquícios do modelo da escola militar do início do século XX ainda influenciam a postura corporal esperada na escola. Bons alunos ainda são aqueles considerados quietos, que conseguem permanecer sentados e que mais ouvem do que falam, gesticulam ou se movem. Socialmente, o comportamento contido e até mesmo rígido é entendido como chique, civilizado e intelectual (Arruda, 1988).

Salzer (1993) aponta que o ser humano controla a atividade corporal para atender a sua necessidade de cumprir com um comportamento socialmente esperado e baseado em normas. Gaiger (2000) salienta que até mesmo a expressão dos nossos carinhos cumpre formalidades, o que prejudica

a atividade educacional, uma vez que se faz necessária a existência de um canal aberto de expressão para os educandos, tanto quando eles solicitam explicitamente a atenção do educador, como quando assumem atitudes que sinalizam indiretamente suas necessidades e carências.

No Brasil, o ensino da dança até as décadas de 1980 e 1990 acontecia somente em espaços privilegiados, como em academias e conservatórios de caráter privado. Atualmente é também freqüente observar cursos de dança sendo ministrados em escolas, projetos sociais, espaços públicos como centros culturais ou associações de bairros (Freire, 2001).

Strazzacappa (2001), ao iniciar um trabalho com dança em instituições, costuma interrogar as crianças e os adolescentes a respeito do que compreendem sobre o assunto. De acordo com a autora, alguns anos atrás, a imagem que primeiramente surgia aos jovens era a da bailarina clássica nas pontas dos pés. Atualmente, esta imagem, embora ainda esteja presente, está sendo substituída por outras trazidas pela mídia, como as dançarinas de axé e algumas *pop stars* norte-americanas. Quando interrogados sobre que dança querem aprender, apresentam respostas diversas desde balé clássico até as danças de rua. É notável a predominância da figura feminina como representante da dança. Também não é incomum as escolas modificarem o nome das aulas de dança para “expressão corporal” de modo que evitem (e talvez mantenham, ainda que não seja a intenção) o preconceito de que “homem não dança” ou “dança é coisa de mulher”. Ao trabalhar com adolescentes, a autora refere que a preferência é pelas aulas de dança de rua.

Ao comentar sobre o uso da dança moderna no espaço da educação, Laban (1978) defende que o educador tem ao seu alcance múltiplas formas de

exploração. Laban, em sua obra intitulada *Dança educativa moderna* (1978), aponta que o impulso inato que observamos nas crianças desde muito pequenas, quando realizam movimentos similares aos da dança, é uma forma inconsciente de descarregar suas energias e exercitar-se, que as leva ao contato com o fluxo do movimento e desenvolve a espontaneidade em suas formas de expressão. Esta inclinação espontânea para o movimento traz para o contexto da educação uma ampla gama de possibilidades. Para o autor, a tarefa da escola é acolher, encorajar e concentrar este impulso para o movimento, fazendo com que as crianças tomem, pouco a pouco, consciência de si mesmas, além de ajudá-las na expressão criativa, oferecendo danças que respeitem seus dons, afinidades naturais e sua etapa de desenvolvimento.

Scarpatto (2001) sugere que a inserção da dança na escola não seja marcada por aulas com o foco na execução de movimentos corretos e perfeitos, preocupados em atender a um padrão técnico imposto, gerando com isso a competitividade entre os alunos. Ao contrário, propõe a atuação baseada no pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno e que pode facilitar a sua formação como um cidadão crítico, participativo, responsável e capaz de se expressar com diferentes linguagens. A experiência de dançar na escola tem o potencial de desenvolver a auto-expressão e o aprendizado sobre o pensar em termos de movimento.

Em instituições que oferecem aulas de dança, professores e diretores referem sentir a diferença no comportamento dos alunos, a começar pelo número de faltas, que costuma diminuir razoavelmente. A participação dos alunos em outras atividades promovidas pela escola (festas, semanas culturais e científicas, gincanas etc.) passa a ser mais efetiva. De acordo com

Strazzacappa (2001), os professores costumam observar que o interesse do aluno pelo ensino melhora, como se, por meio das atividades de dança na escola, o aluno tivesse reencontrado o sentido e o prazer de estar e de pertencer a esta instituição.

De acordo com Scarpatto (2001), a inserção da dança na escola proporciona o desenvolvimento de uma maior autonomia corporal e intelectual, socialização, cooperação, responsabilidade e avanços na aprendizagem. A consciência corporal desenvolvida a partir do trabalho com o movimento do corpo na dança facilita ao aluno o questionamento e a compreensão de si mesmo e de seu mundo, tornando-lhe mais espontâneo e capaz de expressar seus desejos. A autora acrescenta que estas mudanças podem não ser bem-vindas dentro de um sistema educacional autoritário, em que o desejável seja a permanência do aluno em sua carteira.

Bruhns (1993) aponta que a disseminação da ideologia da produtividade, da busca pelo rendimento e a exploração voltada para o crescimento econômico ganharam força também no corpo, tornando as atividades lúdicas incompatíveis com o foco da eficiência. Para ela, ainda hoje o corpo é elemento acessório no processo de educação e a hegemonia da busca pela razão para conhecer as verdades sobre o mundo não deixou espaço para os saberes do corpo, considerados como imprecisos.

Na perspectiva de Merleau-Ponty (1999), somos nosso corpo. Strazzacappa (2001) conclui, valendo-se desta noção de corporeidade, que toda educação é educação do corpo e a ausência de atividade corporal também é uma forma de educação, a educação para o não-movimento.

2.3. O adolescente e a dança de rua

É num complexo e globalizado contexto sociocultural que os adolescentes contemporâneos se desenvolvem. Os adolescentes participantes deste estudo são alunos de uma escola pública que vivem em um meio social marcado pela pluralidade, pelo consumo e, ao mesmo tempo, caracterizado pela falta de recursos, pela exclusão e pela violência.

Dança de rua, *Street Dance* ou *Break* inserem-se no movimento *hip-hop* como expressão de sua dança, o qual também inclui manifestações de desenho em grafite e de música pelo *rap*. As danças de rua tiveram origem como forma de protesto nos guetos norte-americanos e foram apreciadas e disseminadas por outros países. Alves e Dias (2004), referindo-se ao histórico do movimento *hip-hop*, apontam que sua origem ocorreu na década de 1960. Sua marca era a manifestação juvenil nos bairros negros e latinos de Nova Iorque. A cultura *hip-hop* e, especificamente a dança se configuraram como a criação de novas maneiras de ser adolescente na cidade e logo conquistaram seu espaço, expandiram-se para outros locais com outros grupos, ultrapassaram barreiras nacionais e de classes socioeconômicas. Com isso, formaram novas possibilidades corporais de movimentos e possibilitaram aos jovens de outras culturas atribuir novas formas e sentidos à dança e à vida.

Os jovens do movimento *hip-hop* passaram a dançar não somente nos espaços da periferia, nos guetos, como em sua origem, mas nos centros urbanos de lazer, cultura e próximo aos centros de poder político. Para ilustrar, temos o exemplo de um grupo de jovens *breakers*, dançarinos do movimento, que treina suas habilidades em frente ao Paço Municipal de Campinas. Em Rio

Claro, os jovens se encontram para dançar no coreto da Praça Central da cidade. São Paulo, a primeira cidade brasileira a dar lugar para esta manifestação cultural, acolheu os *breakers* na Praça São Bento, que fica bem próxima a um centro comercial popular da cidade (Alves & Dias, 2004).

As danças do movimento *hip-hop* já não são mais somente praticadas no âmbito das ruas e passaram agora a ser oferecidas em academias e nos palcos teatrais das cidades (Strazzacappa, 2001). Ao sair do espaço público e anônimo das ruas, as academias de dança e de ginástica resgataram os aspectos culturais do *hip-hop*, movimento que ficou conhecido por muitos como *Street Dance* em referência aos estilos e gestos rítmicos trazidos dos Estados Unidos (Alves & Dias, 2004).

Ao refletir sobre os sentidos dos movimentos nas chamadas danças de rua, Strazzacappa (2001) considera que, apesar de apresentarem movimentação e gestos que chegam a ser considerados agressivos pelos adultos, as danças de rua fazem parte do universo destes adolescentes. Nestas danças e no contexto em que vivem os adolescentes alunos de escolas públicas, a violência é um tema presente e, ao dançar, é possível simular lutas, fazer gestos considerados obscenos ou indecentes, criar nas coreografias grupos que se enfrentam etc. Tudo isso pode ser realizado sob a forma de representação dançada e, por vezes, como um “brincar de agredir ou lutar”. É interessante observar que se trata da “ritualização” da violência e não da violência em si mesma. Não é incomum grupos de dança colecionarem exemplos de adolescentes que saíram da marginalidade por encontrarem novos sentidos pessoais na prática da dança de rua. De acordo com as palavras dos próprios adolescentes, “através da dança a gente ‘canaliza’ nossa

agressividade e, assim, não precisamos mais ser violento com ninguém” (Strazzacappa, 2001, p. 75).

A dinâmica das danças de rua inclui o aprendizado da coreografia, momento em que os participantes observam atentamente para aprender a seqüência de movimentos e para, em seguida, aprenderem o estilo da dança. Em geral, as coreografias são criadas com a participação de todo o grupo, ao longo de vários encontros, sendo necessários, portanto, o comprometimento pessoal e a assiduidade. Faltar às aulas representa a perda de uma parte das seqüências de movimentos, que costumam ser complexas e em um ritmo acelerado, e, com isso, atrapalha-se o processo de criação e os ensaios. A disciplina e a responsabilidade são compreendidas, aprendidas e incorporadas no dia-a-dia destes adolescentes de forma natural. Apesar de a maior parte das coreografias ser coletiva e todos dançarem os mesmos movimentos, há momentos em que um se destaca ou, ainda, que cada integrante do grupo dança conforme seu movimento individual, improvisando. É nesta hora que o jovem tem a oportunidade de explorar, além da coletividade e do pertencimento ao grupo, a sua individualidade, mostrando o seu “estilo” pessoal, seus dons e potencialidades, já que costuma ser este o momento dos movimentos e das acrobacias mais complexas (Strazzacappa, 2001).

Magro (2003) considera que o *hip-hop*, sendo uma rede de comunicação intercultural, possibilita por meio de atitudes, linguagens e vestimentas específicas, integrar às experiências individuais questões como desemprego, violência policial, drogas, exclusão social, econômica e preconceitos de gênero. No movimento *hip-hop*, os signos criados e enunciados – pelo *rap*, por intermédio da fala; pelo grafite, por meio da imagem e pelo *break*, por meio do

movimento – tornaram-se uma oportunidade para muitos jovens refletirem, talvez pela primeira vez, sobre questões importantes da sua comunidade e do mundo, e assim elaborarem uma reflexão crítica a respeito de suas próprias experiências, valores e posições. O *hip-hop* representa, portanto, uma forma privilegiada de auto-expressão, de coexistência, de encontro com o outro e consigo mesmo.

Capítulo 3

Narrando o desenvolvimento da pesquisa

3.1. A pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica e as narrativas

*Mas que coisa é homem,
que há sob o nome:
Uma geografia?
Um ser metafísico?
Uma fábula sem
signo que a desmonte?
Como pode o homem
Sentir-se a si mesmo
Quando o mundo some? (...)*
(Especulações em torno da palavra homem,
Carlos Drummond de Andrade)

A fenomenologia e a psicologia humanista têm em comum o empenho em aprofundar a compreensão do homem, como uma forma de reagir às limitações das ciências naturais (Giorgi, 2005).

Além de ter sido um importante movimento filosófico, a fenomenologia desenvolveu-se também como método. De acordo com Goto (2007), a fenomenologia foi proposta como método por Husserl em meio à crise da razão, momento em que a ciência e a filosofia mostravam limitações para responder com segurança e rigor a questões sobre o significado da existência humana.

Etimologicamente, *phainómenon* significa aquilo que se mostra por si mesmo e *logos* refere-se à ciência ou estudo. Fenomenologia é, portanto, de forma simples, o estudo do fenômeno, daquilo que se manifesta ou se revela por si mesmo (Moreira, 2004) e deve ser entendida como a ciência das essências por estar ocupada em chegar exclusivamente aos conhecimentos essenciais (Goto, 2007).

É chamado de fenômeno tudo aquilo que existe e que se manifesta a si mesmo da maneira como é; e deve ser compreendido como a própria coisa revelada à consciência, uma vez que o fenômeno aparece como ele é e, da mesma forma, ele é da maneira como aparece. A consciência, por sua vez, é essencialmente intencional, por existir apenas como sendo consciência de algo diferente dela, de modo que todo conhecimento leva a intencionalmente conhecer algo (Goto, 2007). De acordo com Forghieri (1993), é no ato de atribuir significação ao fenômeno que são integrados consciência e objeto.

Os fenômenos revelam-se de forma intencional na consciência do homem com base nas experiências vividas individualmente e em interação com as experiências de outras pessoas, ou seja, revelam-se na relação entre subjetividades, pela intersubjetividade (Gibert, 2006).

A fenomenologia como método proposto por Husserl tinha como eixo principal “voltar às coisas mesmas”, no sentido de deixar aparecer, por si mesmo, o que emerge na experiência, considerando a aparição imediata das coisas em sua origem. O método fenomenológico não faz uso de *a priori* baseado em teorias científicas ou filosóficas preconcebidas, além de reduzir todo o conjunto de crenças, idéias e opiniões que dificultam que as coisas sejam vistas como realmente são e que nos apareçam em seu sentido pleno (Goto, 2007).

Raffaelli (2004) explica que a concepção husserliana considera que a experiência humana no mundo poderia ser interpretada tomando-se por base a redução fenomenológica que consiste na suspensão do julgamento sobre a realidade e sobre todas as coisas, de modo que o fenômeno presente à consciência pudesse ser revelado.

Merleau-Ponty (1999/1945), no prefácio da sua obra clássica *Fenomenologia da Percepção*, aponta que a fenomenologia somente pode ser acessada pelo método fenomenológico por ser o único capaz de possibilitar uma tentativa de descrição direta da experiência da forma como ela é e foi vivida, no sentido de que o mundo é não aquilo que se pensa sobre ele, mas aquilo que se vive. Trazer à tona o vivido garante ao homem sair da posição de mero participante do mundo para tornar-se o seu ponto de origem.

O método fenomenológico é adequado em pesquisas psicológicas por permitir o enfoque nos elementos subjetivos e revelá-los baseado na experiência vivida e não no que se pode pensar, ler ou dizer sobre ela (Moreira, 2004). Se ao método fenomenológico cabe revelar a subjetividade e suas estruturas fundantes, paralelamente, caberia à psicologia desvelar a intencionalidade do ser humano perante seus semelhantes e as coisas do mundo.

Rogers e Rosenberg (1977) concluíram que a única realidade possível de se conhecer é aquela referente ao mundo e ao universo da maneira como cada pessoa o percebe e o vivencia no momento presente, e a única certeza que se pode ter é que estas realidades são diferentes umas das outras. “Os mundos reais são tantos quanto as pessoas!” (p. 189). Os autores recorrem às palavras de Jung, considerando-as pertinentes às suas, porém descritas de forma mais poética:

Agora eu sabia... que o homem é indispensável para se completar a criação; que, em verdade, ele próprio é o segundo criador do mundo, quem deu ao mundo existência objetiva – sem o que, não-ouvido, não-

visto, em silêncio, comendo, dando à luz, morrendo, cabeças a balançar através de milhões de anos, este mundo teria continuado pela mais profunda noite do não-ser até seu desconhecido fim. *A consciência humana criou a existência objetiva e o significado*, e o homem encontrou seu lugar indispensável no grande processo de ser (Jung 1961, apud Rogers & Rosenberg, 1977, p. 189. Grifos de Rogers).

A concepção husserliana considera a psicologia uma ciência autônoma para pesquisar o ato humano, porém a compreensão dos seus significados subjacentes é inapreensível aos recursos metodológicos das ciências naturais (Rafaelli, 2004). A fenomenologia questionou a capacidade da psicologia científico-natural de revelar o “humano do homem” a contento (Giorgi, 2005).

O casamento de Rogers e da fenomenologia neste estudo justifica-se pela proximidade de idéias entre ambos, sobretudo no que diz respeito à valorização da subjetividade, conforme revela o trecho a seguir em que Rogers aborda a interface entre as pessoas e as ciências:

A ciência apenas existe nas pessoas. Qualquer projeto científico tem o seu impulso criativo, o seu processo, a sua conclusão provisória, numa pessoa ou em várias. O conhecimento – mesmo o científico – é aquilo que é subjetivamente aceitável. O conhecimento científico só pode ser comunicado àqueles que estão subjetivamente preparados para

receber a sua comunicação. A utilização da ciência apenas se dá por meio de pessoas que procuram valores que significam alguma coisa para elas (Rogers, 2001, p. 247).

De acordo com Campos (2008), quando o objetivo é fazer uma análise fenomenológica, é importante trazer à tona, por meio do relato, a experiência vivida. Vislumbrando este objetivo, optou-se por elaborar narrativas que incluíram a descrição, a compreensão e a interpretação do vivido, tornando presente a experiência em si mesma.

O uso das narrativas nesta pesquisa foi inspirado na proposta do filósofo alemão Walter Benjamin, que dedicou parte considerável de sua obra à problemática da narração. Em tom nostálgico, o filósofo chamou a atenção, já nos anos de 1930, para a crescente incapacidade de contar e para o fim da arte narrativa. Benjamin constatou que as experiências não são mais passadas de geração em geração, os provérbios soam ociosos e as histórias se esgotam (Gagnebin, 1994). Em sua obra *Experiência e pobreza* (1985), Benjamin questiona quem fará uso da própria experiência para lidar, por exemplo, com a juventude.

Da mesma forma que ocorreu com os provérbios e as histórias, Benjamin observou que os conselhos caíram em desuso. A referência feita ao conselho em sua obra refere-se à possibilidade de dar um final diferente e particular às narrativas de outrem. O autor alerta que, para que se possa receber um conselho, é preciso saber narrar a própria história, uma vez que a pessoa só se abre para o conselho quando verbaliza a sua situação. Este

verbalizar não implica narrar a história de maneira definitiva ou exaustiva, mas, ao contrário, significa contá-la permitindo as hesitações, as tentativas e as angústias de uma história que está sendo desenvolvida no momento presente e que admite outros desenvolvimentos possíveis, seqüências diferentes e conclusões desconhecidas que o seu narrador poderá ajudar a escolher e até mesmo inventar, no processo de retomada e transformação de uma narrativa (Gagnebin, 1994).

Benjamin (1994) defendeu o uso da narrativa para possibilitar a expressão da experiência como uma forma artesanal de comunicação, contrária à idéia de expressão como mera descrição, acúmulo de informações ou lembranças acabadas em si mesmas. Para ele, a arte de narrar está justamente em evitar explicações e permitir que contar uma história seja um acontecimento infinito, pois a narrativa se reconstrói continuamente á medida que é narrada.

A narrativa foi escolhida como estratégia metodológica por possibilitar à pesquisadora afetar-se pelas histórias dos participantes da pesquisa, conforme propuseram Aiello-Vaisberg, Machado e Ambrosio (2003). Ao permitir que o pesquisador assuma a sua subjetividade como parte do processo vivido, a narrativa expressa o caráter intersubjetivo da pesquisa, não se restringindo à descrição dos fatos ocorridos. Em vez disso, o pesquisador tem liberdade para dedicar-se também a compreender e a interpretar o vivido valendo-se do processo experiencial com os participantes da pesquisa (Campos, 2008).

Considerando-se que a experiência humana abre-se para diferentes significações possíveis, a leitura das narrativas possibilita a atribuição de novos significados, desdobrando o fenômeno e atualizando-lhe a cada nova leitura.

Este estudo, qualitativo e de caráter exploratório, guarda coerência com o referencial teórico norteador, qual seja, a psicologia de orientação humanista, especificamente a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), desenvolvida por Carl Rogers. Esta abordagem considera o ser humano singular em suas experiências e com potencial para o crescimento psicológico, por meio de relações humanas significativas. Assim, a narrativa possibilita valorizar os sentidos particulares atribuídos pelos adolescentes à experiência com a dança, bem como os elementos vivenciais que emergiram da intersubjetividade entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

3.2. O contexto e a inserção da pesquisadora

Para escolher um grupo de dança, no qual seria desenvolvida a pesquisa, a pesquisadora visitou diversas instituições e grupos da cidade de Campinas que ensinam a dança para adolescentes.

O grupo escolhido desenvolve-se no espaço de uma escola pública de ensino fundamental e médio situada em Campinas. A pesquisadora tomou conhecimento da existência deste grupo após ler uma matéria publicada em um jornal local de ampla circulação na cidade e região que descrevia a proposta. Após acompanhar algumas aulas e conhecer a história do grupo em conversas informais com a diretora da escola, com o professor de dança e com os próprios alunos, a pesquisadora interessou-se em compreender mais de perto o grande envolvimento com que aqueles adolescentes se dedicavam ao grupo de dança de rua.

A escola pública, em parceria com uma academia particular de dança da cidade de Campinas, oferece aulas de dança de rua aos alunos e aos adolescentes interessados da comunidade. Este projeto extracurricular foi vislumbrado pela primeira vez por uma das professoras de Educação Física, cuja filha freqüentava as aulas de dança da academia particular patrocinadora do projeto. Esta professora almejava oferecer aos jovens da escola pública a oportunidade de freqüentarem aulas de dança, ampliando assim o acesso a esta modalidade artística que, em sua opinião, permanecia restrita às famílias com melhores condições financeiras.

A professora fez a ponte entre a escola pública e a academia particular. A primeira concordou em oferecer o pátio para as aulas de dança no período da tarde, no intervalo entre as aulas dos períodos vespertino e noturno. A segunda concordou em ceder um professor de dança e pagar os seus honorários para ministrar as aulas no espaço da escola. O grupo desenvolve-se há aproximadamente quatro anos e já foi coordenado por três diferentes professores, sendo que durante o desenvolvimento desta pesquisa dois professores passaram por sua coordenação.

O grupo de dança de rua conta também com o patrocínio de uma empresa de turismo que financia os transportes necessários para realizar as apresentações em diferentes pontos da cidade de Campinas e em outras cidades do estado de São Paulo.

No segundo semestre de 2007, quando foi iniciada a pesquisa, o grupo de dança contava com a participação de aproximadamente vinte adolescentes com idade entre doze e dezenove anos e com maior proporção de alunos do gênero masculino.

Freqüentemente, o grupo de dança apresenta-se em eventos da escola, de outras instituições e em festas do bairro, o que geralmente acontece aos finais de semana. Outras reportagens jornalísticas já foram realizadas a respeito do grupo. Em dezembro de 2007, os alunos apresentaram-se em um festival envolvendo diversas cidades do estado de São Paulo e foram premiados por terem sido considerados um projeto social de sucesso.

Serão narradas, a seguir, as incursões da pesquisadora na instituição que deram origem ao desenvolvimento desta pesquisa.

Os primeiros contatos da pesquisadora com o grupo de dança configuraram-se como conversas livres com o professor e com a diretora da escola, visando conhecer a dinâmica do grupo, compreender as relações interpessoais entre os profissionais e os alunos envolvidos com o projeto e facilitar a aproximação com os adolescentes.

Ficou combinado que a pesquisadora observaria as aulas de dança de rua uma vez por semana e, num primeiro momento, apenas conversaria com os alunos que se aproximassem dela. A pesquisadora acompanhou as aulas em caráter de observação pelo período de cinco meses. As entrevistas com os adolescentes somente aconteceram após este período de observação, quando o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas).

A pesquisa desenvolveu-se, portanto, em dois diferentes momentos, tendo sido realizado um primeiro momento de observação dos adolescentes no contexto das aulas, entre junho e dezembro de 2007 e um segundo momento entre pesquisadora e aluno para entrevista sobre a experiência de dançar realizado nos meses de junho e julho de 2008. Somente se envolveram neste

segundo momento os alunos que se interessaram espontaneamente em participar da pesquisa.

A apresentação da pesquisadora aos adolescentes do grupo foi mediada pelo professor de dança, que receberá nesta pesquisa o nome fictício de Luís. Ao iniciar a aula, Luís colocou duas cadeiras, uma para a pesquisadora e outra para ele. Os adolescentes sentaram-se no chão, em volta das cadeiras. O professor iniciou sua fala valorizando o interesse da pesquisadora pelo grupo e dizendo que todos estavam ficando “famosos e importantes”. A pesquisadora apresentou-se conversando com os adolescentes sobre os significados de ser psicólogo e pesquisador e esclareceu o seu interesse em compreender a experiência de dançar na adolescência. Em seguida, o professor acrescentou que além de falar sobre a pesquisa, os alunos poderiam procurar a pesquisadora como psicóloga para conversar sobre assuntos que não se sentiam à vontade para lhe contar.

Durante as primeiras semanas de acompanhamento das aulas de dança para a observação da sua dinâmica, era comum que, antes de encerrá-las, o professor perguntasse à psicóloga e pesquisadora se gostaria de falar algo ao grupo ou mesmo de posicionar-se quanto aos conselhos que o professor costumava dar aos alunos ao final da aula. Frequentemente, respondia que não e, pouco a pouco, foi sendo compreendido melhor o seu papel como pesquisadora.

O professor compartilhava com a pesquisadora, geralmente ao final da aula suas angústias relacionadas ao trabalho educativo com o grupo de adolescentes e ao universo da sua profissão de bailarino. Entretanto, estes

encontros não foram objeto de análise neste estudo por não corresponderem ao foco da pesquisa.

Após as férias de janeiro de 2008, a pesquisadora foi avisada de que o grupo de dança deixaria de existir. O professor partia para novos projetos profissionais, mudava de cidade e, com isso, deixava o grupo de dança da escola pública. Passados dois meses, a academia patrocinadora do projeto enviou um novo professor para continuar com as aulas de dança de rua. Foram realizadas novas inscrições de alunos e, em virtude da grande procura, foram abertas duas turmas. Uma delas foi composta pelos alunos que já tinham experiência anterior com a dança de rua. Esta turma passou a ser coordenada pelo novo professor de dança e assessorada por um ex-aluno do grupo da escola, que se tornara aluno bolsista da academia patrocinadora do projeto. A outra turma, coordenada por este aluno bolsista, foi ocupada exclusivamente pelos alunos mais novos e que não freqüentavam as aulas de dança anteriormente.

O foco da pesquisa concentrou-se no primeiro grupo, cujos alunos já faziam parte do grupo de dança no semestre anterior, quando a pesquisadora os acompanhou.

Com o objetivo de realizar as entrevistas com os adolescentes, a pesquisadora entrou em contato com o novo professor, o qual concordou com a continuidade da pesquisa e cedeu os quinze minutos finais da sua aula para que os alunos fossem convidados a participar desta nova fase da pesquisa. A pesquisadora reuniu os adolescentes ao seu redor e explicou-lhes que seria dada continuidade à pesquisa com a participação daqueles que já eram alunos

do grupo no ano anterior. Os objetivos da pesquisa foram lembrados e os alunos foram convidados a participar das entrevistas.

Quatorze alunos se inscreveram. Outros manifestaram interesse, mas disseram que não se inscreveriam por não saberem se poderiam comprometer-se com os horários. Com as preferências de horários manifestadas pelos alunos, a pesquisadora agendou as entrevistas. A maior parte delas aconteceu antes ou após as aulas de dança, que se realizava das dezoito às dezenove horas.

O cenário dos encontros foi o próprio pátio da escola. A diretora designou uma das professoras de Educação Física para apoiar a organização da pesquisa, fornecer sala e a infra-estrutura necessária. Porém, em decorrência das aulas acontecerem à noite, isto é, fora do expediente desta professora e de não haver salas disponíveis neste horário, os ambientes para a realização das entrevistas individuais foram organizados pela pesquisadora com a colaboração espontânea dos alunos do grupo e do professor de dança.

As entrevistas com os adolescentes aconteceram no início do inverno: dias frios! Foram realizadas tentativas de conseguir salas fechadas, porém todas as salas estavam sendo ocupadas para as aulas da noite e foi preciso nos ajeitar nos bancos do pátio ao lado daquele em que aconteciam as aulas de dança. Antes de iniciar a entrevista com cada um dos alunos, a pesquisadora costumava perguntar-lhes se tinham preferência por um lugar na escola onde fosse possível conversar tranquilamente e sem interrupção. Geralmente, os alunos a conduziam para os bancos do pátio distante da agitação das aulas de dança, porém ainda próximos o suficiente para que pudessem ver de longe os colegas dançando.

As dificuldades encontradas em delimitar um espaço para a realização das entrevistas e também para a obtenção de informações como, por exemplo, o calendário da escola para planejar as entrevistas refletem o clima de improvisação em que se desenrolam não só as aulas do grupo de dança, mas que também parece pairar sobre o funcionamento da escola como um todo. A dança de rua adequou-se perfeitamente a este clima, com o grupo aceitando as precárias condições de um espaço físico com grande movimento de pessoas não envolvidas com a dança, barulho e a visita inusitada de um cão que circulou algumas vezes no pátio enquanto os alunos dançavam. A pesquisa, para acontecer, também precisou prescindir de algumas condições delineadas no projeto inicial, como uma sala para conversar com os alunos em grupo e em horário previamente agendado. A pesquisa precisou “deixar-se acontecer” ao ritmo das aulas de dança e do funcionamento da escola.

Optou-se pela realização de entrevistas individuais para acessar a experiência subjetiva dos adolescentes com a dança. Gibert (2006) aponta que a entrevista facilita a interação e a instalação de um clima intersubjetivo entre participantes e pesquisador, de modo que ambos se mantêm focados no tema; o primeiro estando voltado para comunicar elementos de seu mundo experiencial, e o segundo, para buscar compreendê-lo, deixando-se impressionar pelo sentido oculto.

No início de cada entrevista, com o objetivo de estimular os participantes a discorrerem sobre a própria experiência, a pesquisadora fez a seguinte questão disparadora: “Estou interessada em compreender o sentido de dançar na adolescência. Gostaria que você me contasse sobre a sua experiência com a dança”. A entrevista, portanto, não seguiu um roteiro preestabelecido.

As entrevistas não foram gravadas para evitar interferências na relação entre o pesquisador e os participantes. Aproximadamente uma semana após a realização de cada entrevista, a pesquisadora conversou novamente com cada um dos adolescentes, mostrando-lhes o texto com o relato da entrevista e convidando-lhes a lerem e comentarem.

Foram realizadas treze entrevistas ao todo. Com base nas observações feitas durante as aulas de dança de rua e dos contatos individuais durante as entrevistas, a pesquisadora construiu sete narrativas, cujos personagens a impressionaram de maneira particular, contribuindo para a emergência da experiência em foco. As experiências narradas, ao mesmo tempo que marcam as singularidades dos seus protagonistas, contam também sobre elementos comuns a outros adolescentes.

3.3. Dançar e adolecer: narrativas de uma experiência vivida com adolescentes

As narrativas a seguir incluem a experiência da pesquisadora com os adolescentes nos dois momentos do desenvolvimento da pesquisa, isto é, nas observações dos alunos durante as aulas de dança e nas entrevistas.

Os nomes utilizados para designar os participantes da pesquisa são fictícios para preservar a identidade e os trechos colocados entre aspas referem-se às suas falas originais.

3.3.1. Ed e o sentido do cotidiano

Ed tinha dezenove anos quando foi desenvolvida a pesquisa. Era o aluno mais velho do grupo de dança. Concluiu o ensino médio na escola e, posteriormente, passou a trabalhar como inspetor de alunos. Freqüentava as aulas de dança de rua praticamente desde o início do grupo na escola.

Era um aluno bastante conhecido na escola. Ao chegar, cumprimentava os amigos como se ainda freqüentasse aquele espaço todos os dias. Nas meninas, dava um beijo, nos meninos, um cumprimento caloroso com intenso movimento de mãos, braços, boca e olhos. Era, provavelmente, um dos alunos que mais se aproximavam da pesquisadora. Queria saber o que fazia ali. Mestrado? Quando é que se pode fazer mestrado? De onde vinha aquela pesquisadora interessada no grupo do qual fazia parte? Estas eram algumas das perguntas que Ed fazia, primeiramente, ao professor, na presença da pesquisadora e que, posteriormente, passou a fazer diretamente a ela. Depois de algum tempo, passou a incluir a pesquisadora no ciclo de pessoas que cumprimentava carinhosamente.

Mesmo sem ser aluno da escola, Ed continuou freqüentando as aulas de dança de rua. Após o término da aula, momento em que o professor costumava reunir os alunos ao seu redor para conversar sobre temas práticos relacionados à escola, Ed freqüentemente se afastava, por não ser mais aluno do núcleo comum da escola.

Enquanto o professor conversava com o restante do grupo, Ed continuava a dançar. Não simplesmente dançar, Ed parecia gostar de arriscar-se em suas acrobacias. Se havia no grupo de dança alunos que se divertiam

brincando com o corpo, os movimentos e as acrobacias, Ed certamente era um deles. Costumava ser um dos primeiros a demonstrar passos diferentes, a equilibrar todo o peso do corpo nos ombros, no pescoço e, até mesmo, na cabeça e a desafiar os amigos a acompanhá-lo. Quando a pesquisadora precisava falar-lhe sobre a pesquisa, geralmente precisava esperá-lo terminar uma das suas acrobacias de ponta-cabeça, tendo chegado a pensar que para falar-lhe algum dia ainda seria necessário “plantar uma bananeira”.

Ed gostava também de propor pequenas coreografias que mais pareciam a dramatização da realidade das ruas. Fazendo uso de poucas palavras, Ed costumava chamar um de seus amigos do grupo fazendo um gesto dançado, como, por exemplo, um cumprimento exótico, seguido por uma acrobacia em que rapidamente levava os pés para o alto, na altura da cabeça do colega. Sua cabeça, antes apoiada pelo pescoço, tronco e membros, em poucos segundos dirigia-se ao chão, girando e passando agora a apoiar o peso de todo o corpo. Todo esse conjunto de movimentos era seguido por um sorriso estampado no rosto de Ed. Os amigos pareciam estar sempre alertas para “responder” sem palavras às suas interações dançadas. Expressões faciais aliavam-se aos movimentos de braços e pernas para encenar pequenas lutas, acordos e o compartilhar de segredos, de cigarros e da admiração por mulheres. Tudo isso acontecia no espaço da representação. Não havia cigarros nem meninas por perto enquanto dançavam, mas era fácil compreender o que comunicavam com aqueles movimentos e gestos.

Quando a pesquisa foi desenvolvida, Ed trabalhava como garçom e morava em uma cidade nas proximidades de Campinas. Esforçava-se para estar no grupo, pois a cada aula necessitava sair mais cedo do seu trabalho e

atravessar duas cidades para chegar à escola. Para poder sair mais cedo, Ed antecipava também o seu ingresso ao trabalho. Esta foi a razão que o fez não se oferecer inicialmente para participar da pesquisa. Ed justificou para a pesquisadora que não conseguiria estar presente fora dos horários de aula em razão de seus compromissos com o trabalho e da necessidade de apressar-se para pegar o ônibus de volta à sua cidade logo após o término da aula de dança. A pesquisadora compreendeu os seus motivos.

Na semana seguinte, antes da aula de dança começar, enquanto a pesquisadora terminava de conversar com Fred – um outro participante da pesquisa – Ed chegou à escola. Com a respiração ofegante e trazendo uma mochila nas costas, Ed dirigiu-se à pesquisadora dizendo: “Deu para chegar quarenta minutos mais cedo, será que dá tempo da gente conversar?” A pesquisadora respondeu que sim, pediu para que a esperasse encerrar a entrevista com Fred, e, em seguida, o convidou para buscarem um lugar confortável para conversarem, uma vez que entardecia e naquele dia fazia frio.

Ed dirigiu-se para a parte interna do pátio, local onde a pesquisadora costumava assistir às aulas de dança. A pesquisadora lembrou o objetivo da pesquisa e pediu a Ed que lhe contasse sobre a sua experiência com a dança. Ed começou a dançar após assistir às aulas do ex-professor Luís. Inicialmente, participava das aulas nos fundos do pátio e atrás dos outros alunos, em suas palavras, “morrendo de vergonha”. Em pouco tempo, já passou a ver-se como um dos melhores alunos do grupo de dança. Ed complementa: “E agora, já não consigo pensar em outra coisa que eu possa fazer para o meu futuro”.

Ed parece encontrar na dança o sentido para o esforço que faz: “Venho de outra cidade, entro no trabalho mais cedo para poder chegar a tempo na

aula. Trabalho de garçom. Sei que nesta fase da minha vida, que trabalho quase 24 horas do meu dia, mais trabalho do que aproveito meu lazer, mas faço o possível para continuar dançando aqui”.

A dança para Ed é colocada como um sentido em si mesmo. Não foi fácil colocar em palavras qual o sentido da sua experiência de dançar: “Dança, pra mim, é expressão. Não sei! Não consigo falar assim o que é dançar pra mim, só sei que faço um grande esforço para estar aqui e é bom. Vale a pena o esforço de chegar aqui e dançar. É o que faz valer a pena”. Para Ed, trabalhar possibilita sobreviver e dançar facilita os esforços pela sobrevivência.

O próprio Ed mostrou-se confuso em compreender o que havia falado, ao ler o que a pesquisadora digitou a respeito de sua fala no primeiro encontro de ambos. Ed leu o texto e disse à pesquisadora: “Acho que quando disse que não sei falar o que é a dança pra mim, não consegui me expressar direito”. A pesquisadora perguntou se Ed gostaria de tentar expressar-se de outra forma. Ed insistiu não saber colocar em palavras e reforçou que a única certeza que tem é que dançar é o que faz valer a pena os seus esforços diários.

Em seguida, Ed perguntou à pesquisadora se havia feito com os outros alunos o mesmo que fez com ele, isto é, se havia conversado, digitado a fala de cada um e devolvido para que lessem o próprio relato. A pesquisadora respondeu afirmativamente. Ed mostrou-se surpreso: “Como você faz? Você escreveu tudo de cabeça para depois a gente ler? Não é difícil lembrar?” A pesquisadora contou-lhe sobre a sua dificuldade em lembrar-se de tudo e sobre o cuidado de lembrar-se do que de mais importante havia sido falado. Parecia satisfeito por estar diante de alguém interessado em sua história e na de seus amigos.

Durante as vivências propostas pelo professor Luís nas aulas de dança, era comum Ed exercer alguma liderança sobre o grupo. Nestas atividades os alunos dançavam livremente, podendo expressar-se com seus corpos. Dessa forma, o professor saía de seu lugar tradicional de responsável por dizer aos alunos como dançar e agir. Alguns alunos pareciam desconfortáveis inicialmente com aquela liberdade de dançar por si mesmos e de improvisar. Nestas situações Ed, freqüentemente, liderava pequenas improvisações em grupo. Era interessante observar a habilidade de Ed para juntar pessoas ao seu redor apenas com os olhos e com movimentos corporais. Ed nada combinava previamente com os alunos. Apenas, por exemplo, dirigia-se para o fundo do pátio abrindo os braços ou batendo palmas e naturalmente era acompanhado por outros que, dançando, iam conferir o que Ed estava preparando. Ao final de uma das vivências, Ed dançou com os alunos em círculo, organizando uma roda de improvisações, em que cada um dançava ao seu modo e, ao mesmo tempo, todos dançavam no mesmo ritmo.

Ed costumava ser o responsável por acompanhar o grupo em apresentações quando o professor de dança não poderia comparecer. Nestas ocasiões, Ed assumia o papel de “adulto responsável” pelo grupo. As apresentações normalmente aconteciam à noite ou aos finais de semana. Quando solicitado a acompanhar os alunos, geralmente Ed respondia que iria consultar o seu trabalho para verificar a possibilidade de estar presente naquele horário. Além disso, Ed também assumiu no segundo semestre de 2007, ao lado de Jorge, outro aluno e participante da pesquisa, o papel de substituir eventualmente o professor Luís, quando este necessitava atrasar-se ou ausentar-se das aulas. Estes papéis trouxeram a Ed a possibilidade de

continuar pertencendo ao grupo da escola de forma diferenciada, o que era vivenciado por ele com tranquilidade e prazer.

Pertencer à escola parecia ser um valor importante para Ed. Ele relembrou à pesquisadora, com orgulho, das posições que já ocupou na instituição: “Você sabe que eu trabalhava na escola, né? Eu já fui aluno da escola, inspetor, aluno do grupo de dança... Fui aluno e inspetor ao mesmo tempo. Agora sou só aluno do grupo de dança”.

Ed diferenciava-se dos demais alunos do grupo por sua idade, por ter concluído seus estudos, por trabalhar e sustentar-se. Porém, Ed ainda podia pertencer ao grupo de dança e articular com ele seus amigos de dentro e de fora da escola: “Já trouxe outros alunos para cá. O Fred mesmo fui eu que trouxe. Você lembra do João que dançava no grupo no ano passado? Eu que trouxe ele também. Eu tentei trazer o irmão do Fred, mas ele não gostou. Eu aprendi um outro tipo de dança, a *Bboy*, e ensinei a eles. Eles gostaram tanto que me disseram: ‘É, eu vou querer aprender isso aí!’” Ed referiu-se aos *Bboys* como um estilo de dança, porém este termo tem ampla utilização dentro do *hip-hop*, podendo ser usado também fora do contexto da dança para designar os adeptos do movimento.

A dança aproximou Ed das experiências de pertencer, de ser reconhecido como igual, de ser aceito e, até mesmo, admirado como diferente, de ser responsável por si mesmo e pelo outro, de cuidar. Com isso, a experiência de dançar no grupo da escola o permitia viver, e não apenas sobreviver, os prazeres de expressar-se autenticamente, explorando suas potencialidades e crescendo em um espaço protegido, que o aceita e o admira.

Ed coloca a dança como perspectiva, ao dizer que tem dificuldade de imaginar outra coisa que possa fazer por seu futuro. Com estas palavras, mais do que buscar a dança como profissão, Ed parece buscar no dançar um apoio para viver a dura realidade do universo adulto. “Eu trabalho e tal, mas faço de tudo para não parar com o grupo de dança”.

É como se dissesse que, apesar das dificuldades enfrentadas no mundo externo à escola, ele continuava encontrando ali o prazer de ser reconhecido como bom em algo que se dedica, merecedor da confiança dos adultos e da amizade dos colegas da escola. Dançar é, para Ed, conviver, ter um valor a dar e a trocar com o outro, enquanto ensina danças aos colegas e traz seus amigos para o grupo. Voltar à escola permitia abastecer-se de aceitação e fé em si mesmo, além de proteção e reconhecimento para enfrentar as dificuldades do seu novo ambiente.

A experiência de dançar para Ed poderia ser ilustrada com a imagem de uma ponte que ameniza a transição ao mundo adulto. Enquanto se acostumava com seu novo lugar de ex-aluno e trabalhador, Ed era o representante, dentro do grupo de dança, deste universo externo à escola. Era ele quem vinha ajudando os demais colegas nesta travessia, acompanhando-lhes quando saíam pelos portões da escola para apresentarem-se à comunidade.

3.3.2. Elis e a busca por seu estilo

Com quinze anos, Elis aparentava ter menos idade. Com traços delicados, era talvez uma das alunas do grupo com menor estatura. Chamava a atenção no grupo pelo modo de vestir-se. Estava quase sempre de calça bem larga, camiseta alguns números maiores do que o seu e com uma espécie de boina que cobria parte de seu cabelo rastafári, comprido até a altura dos ombros.

Manifestou seu interesse pela dança desde muito cedo. Quando morava com a família em outra cidade, Elis dançava no projeto social da escola que freqüentava. Em seguida, mudou-se para Campinas e, antes de começar a dançar na escola pública em que foi realizado este estudo, dançava em uma igreja próxima à sua casa.

Não faltava a nenhuma aula. Freqüentemente sua mãe a assistia dançar nos minutos finais dos ensaios, quando vinha buscá-la para irem embora juntas. Apesar de o professor Luís cobrar a pontualidade nos horários de entrada e saída dos alunos nas aulas, parecia aceitar com facilidade a necessidade de Elis ir embora mais cedo. A mãe de Elis preocupava-se em levá-la embora pontualmente às dezoito horas, horário previsto para acabar a aula durante o segundo semestre de 2007. Não raro, era possível encontrar Elis dividida entre a necessidade de ouvir as orientações finais do professor e de acatar aos sinais da mãe para juntar-se a ela e irem embora.

Elis mostrava-se muito interessada em poder participar da pesquisa. Assim que a pesquisadora convidou os alunos, Elis chamou-a de canto para falar que estava preocupada com a possibilidade de não participar, caso

somente pudessem conversar sobre a pesquisa após a aula, às dezenove horas, horário este que sua mãe não lhe permitiria ficar na escola.

Quando a pesquisadora conversou com os alunos em junho de 2008, as aulas aconteciam das dezoito às dezenove horas. Elis e a pesquisadora marcaram um horário às dezessete horas, antes da aula de dança começar. No horário marcado, Elis estava lá. Chegou antes para poder assistir um pouco da aula dos alunos mais novos e iniciantes na dança. A pesquisadora chamou Elis e perguntou onde poderiam conversar tranquilamente. Elis levou-a até um segundo pátio da escola, ao lado do pátio onde aconteciam as aulas de dança. Sentaram-se em cadeiras de uma espécie de refeitório que se escondia nos fundos do pátio.

A experiência de dançar para Elis permeava os diversos âmbitos da sua vida, influenciando a relação com os seus pais e as suas escolhas. “Tenho agora um outro estilo. Outro dia estava saindo de casa e eu tinha colocado a calça que ganhamos daqui do grupo de dança, que é bem largona, e meu pai disse: ‘Essa não é a minha filha!’ Eu me sinto bem assim. Essa sou eu mesma. Agora eu sou isso (fala sorrindo), o estilo do grupo de dança. Esse é o meu jeito de ser. No *hip-hop* tem o *Bboy* e eu sou *Bgirl*. Eu gosto de me vestir assim”. Ao falar dos *Bboys* ou *Bgirls* neste contexto, Elis referiu-se às pessoas adeptas da cultura *hip-hop* e que fazem dela o seu estilo de vida, praticando a dança de rua, vestindo-se de uma determinada maneira e/ou ouvindo as músicas características do movimento.

A dança aproximou-a do pai. O interesse pela dança de rua e pelo *hip-hop* possibilitou a Elis conhecer e compreender parte da história dele. Assim como a filha, o pai também participara de um grupo de dança em sua

juventude. “Depois meu avô morreu e ele sempre foi triste. Ele até sai com o tio do Juca (aluno do grupo de dança), brinca, vai para os bailes dele, mas eu sei que ele é triste. Ele teve um problema com a maconha. Não conseguia parar de usar e usou até a minha avó não agüentar mais. Foi muito difícil para ele”. Enquanto falava, os olhos de Elis brilhavam como se estivessem prontos para, em seguida, lacrimejar. Elis continuou a falar do pai: “Depois ele conseguiu parar. Agora só bebe e fuma cigarro de vez em quando, mas nada de mais”, falou sorrindo.

A mãe de Elis não queria que a filha voltasse a participar do grupo de dança no ano de 2008. “Ela só deixou com a condição de que eu não fosse às viagens para outras cidades com o grupo. Eu disse para ela: mas então, como você quer que eu participe sem ir para as apresentações? Eu implorei, chorei e esperneei para minha mãe me deixar voltar para o grupo de dança”. A mãe acabou cedendo e, em 2008, já não ia mais acompanhá-la nas aulas como antes. Mesmo assim, pontualmente, às dezenove horas, Elis deixava o grupo para voltar para casa, mesmo se a aula ainda se estendesse por mais alguns minutos.

Elis vivia a dança em sua relação com os pais. Com a mãe, pôde convencê-la de que dançar não é suficiente, é preciso participar do grupo por inteiro, acompanhar as viagens para apresentar-se em outra cidade, arriscar-se ao andar na rua à noite. Com o pai, pôde mostrar seu estilo e afirmar-se, além de compreender melhor sua história de vida.

O grupo de dança era também para Elis uma oportunidade de viver outras relações de afeto fora do ambiente familiar. Quando o ex-professor necessitou deixar o grupo de dança, Elis sentiu-se muito triste. “Eu e o Luís

éramos um chamego só! Quando vi, no início do ano, um cartaz dizendo que voltaria a ter aulas de dança, fiquei feliz, mas quando vi que não seria mais com o professor Luís fiquei muito triste”.

A partida do ex-professor trouxe, além de tristeza, crescimento. Apesar de sentir a falta dele, a convivência com o novo professor oferecia a oportunidade de explorar novas formas de relacionar-se, de movimentar-se e de estar em contato com o próprio corpo: “Não é querer comparar os professores, mas esse professor atual (...)”. Elis fez uma pausa e parecia escolher as palavras que iria dizer. “É que o professor Luís ensinava mais um tipo de dança, o *street*, que tem mais postura, e o novo professor ensina outros tipos de dança diferentes, que são mais gingadas. O professor novo ensina mais tipos de danças. O ex-professor usava mais músicas em inglês e fazia as coreografias seguindo a letra da música, como se dançasse o que o cantor estava dizendo na letra. Depois de dançar um pouco com o Luís e agora com o novo professor, você aprende diferentes passos e acaba tendo diferentes estilos. Com o tempo, depois você acaba dançando o seu próprio passo e tendo um estilo mais seu”. Elis estava envolvida em descobrir qual era, afinal, o seu estilo.

Ao ler o que havia falado à pesquisadora sobre a sua experiência de dançar, Elis emocionou-se e comentou: “Nossa, é isso mesmo que eu disse!”. E, como se percebesse naquele momento com a pesquisadora que estava sendo ouvida e compreendida, acrescentou: “Não sei se te falei na outra reunião que era para eu ter ido embora no final do ano passado?” Fez uma pausa e seus olhos brilharam novamente. O encontro com a pesquisadora parecia ser para Elis uma oportunidade para falar de coisas que a afligiam.

Mais do que falar sobre o sentido da experiência de dançar, Elis começou a explorar, na presença da pesquisadora, o que significava para ela deixar de dançar e de pertencer àquele grupo de dança de rua, da escola pública: “Minha mãe quer mudar para perto da minha vó, em Goiás. Só não fomos no final do ano passado por causa de uns problemas com o meu pai. Quando teve despedida do ex-professor, contei para todo mundo que eu ia embora. Todos choraram. Sou muito querida aqui”. Elis fez outra pausa e olhou para o chão, agora com os olhos ainda mais brilhantes e lacrimejantes do que antes. Como se tivesse retomado o fôlego, continuou: “E lá não vai ter isso, não vou poder dançar. Porque hoje ainda não sou batizada na igreja e sou mais ligada aqui, às coisas do *hip-hop*. Depois, quando eu me mudar, vão querer me batizar, vou ter que virar evangélica e aí não vou poder mais gostar de música, de dança, ... Lá não vai ter nada disso”. Elis parou de falar e enxugou uma lágrima.

A pesquisadora a ouviu e mostrou compreender a sua preocupação em mudar-se de cidade, já que a experiência que vivia com o grupo de dança era muito significativa para ela. Elis voltou a falar sobre a sua tristeza por acreditar que não teria mais amigos, caso deixasse o grupo. “Sabe, aqui todo mundo gosta muito de mim”. Com um suspiro, Elis deixou de falar sobre suas aflições e encerrou: “Mas é isso mesmo que eu disse naquele dia”.

A dança desempenhou para Elis uma importante função na procura de quem realmente era. A busca por um estilo de dança que fosse seu, a aprendizagem com os diferentes professores e sua convivência com o grupo pareciam facilitar o encontro de Elis com seu jeito de ser: “Agora sou isso, o estilo *hip-hop*”. Elis não apenas se inspira no *hip-hop*, mas define-se com ele e

por ele. O *hip-hop* representa uma chance de encontrar o próprio estilo e encontrar-se, busca que a mãe, por sua vez, parece empreender na experiência com a religião. Elis coloca ambos, religião e *hip-hop*, lado a lado e os considera incompatíveis. O que se faz num, não se faz no outro. O que é bom para um, não é bom para o outro. E sofre porque identifica o *hip-hop* como o grupo ao qual pertence.

A dança a ajudou a reforçar a sua presença com o pai, fazendo-lhe vê-la, a confrontar a mãe, mostrando a oposição às suas crenças, e a afirmar-se a si mesma. Encontrou na dança também um espaço de apoio para as suas dores familiares, por meio do contato com os amigos, do “chamego” com os professores, do reconhecimento de que sabe dançar e de que tem o estilo *hip-hop*. Elis parecia buscar este apoio de tal modo que o encontrou também na sua relação com a pesquisadora. A escuta interessada, o respeito por sua história e a compreensão fizeram com que Elis percebesse um espaço para falar sobre a sua experiência pessoal dentro e fora do contexto da dança. Aproveitou a oportunidade e falou das suas dores pessoais que permeavam a sua experiência de dançar.

A prática da dança de rua e o pertencimento ao movimento *hip-hop*, por meio da participação de Elis nas aulas de dança na escola pública, parecem ser tão importantes à busca pelo seu estilo pessoal e às suas experiências de crescimento, que não bastou falar à pesquisadora sobre os significados da sua experiência de dançar. Elis necessitou falar também sobre o que significava para ela não dançar.

3.3.3. Fred, suas perspectivas e seus riscos

Fred estava sempre próximo ao aparelho de som nas aulas de dança e ao seu amigo Klaus. As meninas costumavam ficar por perto, mas a concentração de Fred com a dança e, talvez, sua timidez pareciam não lhe permitir trazê-las para o seu lado. Um dia, enquanto a pesquisadora assistia a uma das aulas de dança, uma aluna sentou-se ao lado dela e perguntou-lhe qual dos meninos era o mais bonito. Na opinião da aluna, sem dúvidas, era Fred.

O ex-professor de dança, Luís, não escondia o seu afeto por Fred que, por sua vez, costumava participar das aulas na primeira fila de alunos, ajudando o professor a se lembrar de passos esquecidos das aulas anteriores.

Fred estava com dezessete anos quando a pesquisa foi desenvolvida. Era caprichoso na maneira de se vestir e de se dedicar à dança. Usava roupas estilizadas e bonés diferentes dos convencionais. Raramente Fred se aproximava da pesquisadora, porém, quando se distraía e, sem planejar, via-se frente a frente com ela, olhava-a bem nos olhos para cumprimentá-la.

Quando foi feito o convite para participar da pesquisa, Fred não se inscreveu imediatamente. Esperou a lista circular pelos alunos e depois que Klaus a preencheu, Fred também o fez. Não veio ao encontro com a pesquisadora no primeiro horário marcado para conversarem. Explicou depois que não conseguiu chegar a tempo. Marcaram outro horário e Fred compareceu.

Era comum que Fred chegasse mais cedo à escola e, antes da sua aula de dança, ficasse dançando espontaneamente com os amigos. Ensaiar não

define bem o que eles faziam. Fred parecia mesmo brincar de dançar antes da aula começar. As brincadeiras aconteciam livremente na forma de invenções e demonstrações de passos engraçados ou arriscados, seguidos pelo desafio aos amigos de conseguirem realizar a novidade. Pareciam divertir-se muito, pois riam, cantavam, faziam gestos e representavam. Era como dançar nas autênticas rodas de dança de rua, só que no espaço da escola.

Alguns meses antes do desenvolvimento desta pesquisa, Fred começou a dançar em uma academia particular do bairro onde fica instalada a escola pública. Não na academia que patrocina o projeto. Esta já havia acolhido o outro aluno Jorge como bolsista e não havia mais bolsas de estudos para oferecer aos alunos da escola pública. Fred fez um teste na academia particular do bairro e foi aprovado. Depois que começou a dançar lá, aos poucos, foi substituindo o brincar de dançar e passou a dedicar os momentos anteriores à aula para treinar técnicas de balé clássico. A conversa com a pesquisadora aconteceu num destes momentos antes de iniciar a aula de dança.

Fred começou a dançar aos doze ou treze anos. Não se lembra exatamente. Sabe que começou a dançar na rua. Quando o grupo da escola começou, Fred já se matriculou e manteve-se nele desde então. Atualmente, aos dezoito anos, considera que começou a dançar tarde para o que quer: “Dançar é tudo que penso em fazer”. Esta foi uma das primeiras falas de Fred a respeito da sua experiência de dançar. Logo em seguida, passou a falar da opinião dos pais sobre o seu envolvimento com a dança. Contou à pesquisadora que os seus pais não se conformavam que ele deixasse de trabalhar, como todos, para ir às aulas de dança e, com isso, perdesse

oportunidades de ganhar dinheiro para dançar. “Ele (o pai) espera que eu trabalhe igual a todo mundo e me pergunta o que eu vou fazer se esta história de dançar der errado”. Fred também não sabe o que fará, caso não dê certo. E dar certo para o pai, significa conseguir ganhar dinheiro. Por isso Fred tem pressa de transformar a dança em profissão e de transformar-se logo em um homem adulto que ganha dinheiro.

Teme não corresponder a tantas expectativas: “Tenho muito medo de não conseguir, mas estou investindo. Faço algumas aulas de *jazz* e balé. Teve até um teste no ano passado que precisava ter experiência de *hip-hop* e *axé*. Como não entendo de *axé*, não prestei. Meu pai e minha mãe não se conformam com isso até hoje. Sempre falam que não acreditam que eu fico ensaiando, indo em tudo que é aula e não ganho nada por isso, e quando aparece uma chance de ganhar dinheiro com a dança, eu não vou fazer o teste! Eu tive medo de prestar, porque não entendo de *axé*.” A percepção de Fred sobre a expectativa de sua família de que transforme a dança em trabalho e retorno financeiro o mais rápido possível, o deixa angustiado e ansioso para resolver o problema e não decepcionar os pais. Fred tem percebido pouco apoio familiar para lidar com seus medos de arriscar-se e de ser reprovado; de fracassar e de crescer.

A experiência de dançar confronta Fred com suas adversidades de vida: ser homem que gosta de dança e que dispõe de poucos recursos financeiros e apoio familiar. Preconceitos e pressões familiares colocam-no em contato com o outro lado do prazer, da expressão e da beleza do dançar, expondo-lhe ao risco de não conseguir manter-se dançando por muito tempo, de fracassar como bailarino e de se tornar um adulto trabalhador e assalariado como espera

o pai. Fred não gosta de balé, mas para prevenir-se do medo de não ter sucesso na dança, freqüenta as aulas.

Talvez, se afastada a expectativa dos pais de transformar a dança em dinheiro, seja possível dizer que Fred encontra em sua experiência com a dança uma perspectiva de futuro prazeroso. Ao mesmo tempo que busca fazer o que gosta, teme fracassar: “Tenho muito medo de não conseguir, porque, se não for a dança, não sei o que vai ser.” Para Fred, dança e futuro ainda parecem ser tudo ou nada: ou trabalhar como todos e ganhar dinheiro, sendo infeliz, ou fazer o que se gosta, correr riscos e não satisfazer as expectativas de sucesso. A dança parece representar para Fred uma perspectiva de futuro em que seja possível trabalhar com prazer e não apenas como cumprimento de obrigação para sobreviver. “Só sei que é o que imagino para mim para sempre. Quero ser professor de dança também”.

Dançar não significa só perspectiva para o futuro, nem somente o risco de não dar certo. Ao dançar, Fred encontra a oportunidade de expressar-se: “Dança, para mim, é expressão. Sempre que eu venho pra cá, quando saio de casa, meus pais ficam me pressionando e eu já chego aqui meio nervoso. Quando começo a dançar, fico bem. E isso não significa dizer que quando se está com raiva é preciso dançar de forma forte e agressiva para se expressar. Você pode dançar qualquer passo, mesmo leve, lento, até mesmo o balé. É que eu não me identifiquei muito com o balé, mas mesmo quando você dança o *hip-hop* mais lento, você também consegue expressar a raiva”. Dançar o que gosta traz Fred para mais perto de si mesmo, permitindo-lhe expressar autenticamente o que sente.

Fred esclarece que não é o estilo de dança – balé ou dança de rua, rápida ou lenta – que define a possibilidade de expressar-se por meio dela. Para Fred, dançar oportuniza a saída do ambiente familiar, do foco de pressão, para dedicar-se a si mesmo, uma vez que a dança favorece um intenso contato com o próprio corpo, seus limites e possibilidades. Além da função catártica que a dança parece ter para Fred, isto é, a função de descarregar a raiva pela falta de apoio da família, dançar também facilita aproximar-se de seu centro pessoal, reencontrar-se e retomar o seu eixo, assumindo a si mesmo e fortalecendo-se.

A dança traz para Fred um jeito de olhar o mundo e de se relacionar com as pessoas. “Com a dança mudei várias coisas em mim, por exemplo, eu tenho um amigo *gay* e não me conformava com isso, não aceitava o fato dele ser *gay*. Com a dança, passei a ver isso de outra forma. Se ele é *gay*, isso não traz nada de mal para a nossa amizade. Pelo contrário, hoje ele é um dos meus melhores amigos. Conto tudo para ele. Tudo isso que te falei sobre meus pais, sempre conversamos sobre isso. A dança ensina a gente a olhar para os outros de um jeito diferente e a aceitar mais como as pessoas são, aceitar mais os estilos de cada um”. Dançar parece facilitar o olhar-se e o olhar para o outro, promovendo um clima de aceitação interpessoal, tolerância e respeito.

“Trabalho em uma *Lan house* e já trabalhei em vários lugares, mas acabo desistindo porque quando os horários se chocam, minha prioridade é sempre aqui, as aulas de dança da escola”. Apesar de todo o esforço que Fred vem fazendo, a dança no espaço da escola pública ainda é a sua prioridade, talvez por encontrar lá menor pressão e condições que o facilitem aproximar-se de quem realmente é.

3.3.4. Klaus e seus paradoxos

Klaus demonstrava profundo envolvimento com a dança. Apoiava-se nos conselhos e na amizade que desenvolveu com Luís, o ex-professor do grupo, para buscar oportunidades de profissionalizar-se como bailarino. Aos dezessete anos, dança no grupo da escola desde os quatorze. Fez testes e conseguiu uma bolsa de estudos na academia particular de dança do bairro onde fica a escola pública, assim como também conseguiram Fred e Lili, outros alunos do grupo de dança.

Nos momentos iniciais da aula, enquanto os outros meninos dedicavam-se a brincadeiras com os passos da dança de rua, Klaus, desde que começou a freqüentar as aulas de balé e *jazz* da academia particular, mostrava o seu envolvimento cada vez maior com os novos estilos de movimento que aprendia. Ensaiaava passos de balé, como saltos e piruetas de um lado ao outro do pátio, buscando o movimento perfeito e pedindo, para isso, a ajuda do professor Luís.

Klaus era o grande amigo de Fred. Costumavam estar sempre juntos e ambos, voluntariamente, ofereceram-se para serem os responsáveis por trazer a música para as aulas de dança. Isso porque Klaus, com a ajuda de Fred, esforçava-se para, no início de todas as aulas, trazer o aparelho de som de dentro de uma das salas da escola até o pátio antes de iniciar a aula. Klaus costumava chegar à escola com o seu irmão mais novo, que inicialmente apenas o assistia e ficava no canto do pátio copiando os seus passos de dança. Assim que foram iniciadas as aulas para a turma de alunos mais novos, o irmão de Klaus começou a também dançar na escola.

Klaus participava de tudo o que dizia respeito ao grupo de dança da escola e cuidava dos seus compromissos com seriedade. Quando era necessário um representante para falar em nome do grupo, como, por exemplo, em entrevistas, geralmente era Klaus que assumia este papel, ou a pedido do ex-professor, ou espontaneamente. Após as vivências propostas pelo professor durante as aulas de dança, geralmente era reservado um momento para que os alunos falassem sobre as suas experiências. Klaus era um dos poucos que falavam. Quando foi realizado o convite aos alunos para participarem desta pesquisa, Klaus prontamente se interessou e ofereceu-se como participante.

Em virtude do forte envolvimento com a dança e das diversas aulas realizadas durante a semana, algumas vezes aconteceu de Klaus machucar-se. Nestas ocasiões, ia à aula e permanecia sentado assistindo. Em uma das aulas, desobedeceu ao professor, levantou-se e começou a dançar quando este distraiu-se com outro aluno. Quando o professor o viu, mandou-lhe sentar novamente. O aluno alegava ser um grande esforço ficar sem dançar, mesmo estando machucado.

Klaus não deixava dúvidas sobre o seu desejo de profissionalizar-se como bailarino e sua admiração pelo ex-professor. Com o passar do tempo, Klaus parecia cansado e sua presença durante as aulas, que inicialmente era calorosa e espontânea, parecia transformar-se, pouco a pouco, em grande disciplina e auto-exigência.

Falar sobre a experiência de Klaus com a dança sem mencionar sua relação com o ex-professor seria uma forma de empobrecê-la. Ao falar com a pesquisadora, Klaus citou diversas vezes aprendizados que teve com o ex-

professor. Inicialmente, Klaus atribuiu à experiência de dançar as melhoras que observou em sua expressão corporal. Falou também sobre o desejo de transformar a dança em profissão: “Dançar é o que quero para o meu futuro. Por isso, atiro para todos os lados, faço balé, *jazz*, *street*, o que aparece, para tentar aumentar as minhas chances de dar certo”.

Para conquistar seus objetivos, Klaus tem feito grandes esforços, concretizados pela conquista de uma bolsa de estudos e pelas freqüentes contusões que vem sofrendo durante suas aulas de dança. “Gosto de giros, não gosto muito de ficar parado, de passos que usam mais o chão. Fico fazendo aqui nas aulas os passos, mesmo sem saber direito. Eu fazia tudo errado aqui por gostar mesmo do balé e o Luís me corrigia.”

O aluno contou à pesquisadora, em tom de confissão, que às vezes se desanima, e é nestes momentos que recupera a presença do ex-professor. Quando acorda e se sente com preguiça de começar o seu dia, Klaus diz esforçar-se para procurar inspiração no ex-professor: “(...) eu me inspiro numa pessoa que vinha dar aula com o joelho machucado, penso nisso e me animo para a aula”.

O ex-professor, repetidas vezes, disse ao grupo que, caso não se disponibilizasse a dar aulas de dança naquela escola, dificilmente aqueles alunos teriam alguma chance de aprender a dançar. Klaus sentia que o ex-professor fazia um grande favor de estar com ele e com os outros alunos ensinando a dança. Diante da gratidão ao professor, Klaus parecia concluir que grandes esforços pessoais eram necessários para o crescimento.

A relação de Klaus com o ex-professor era marcada por grande gratidão: “Espero poder retribuir pelo que o ex-professor nos ensinou. Ele me dizia para

que quando eu conseguisse me tornar um bailarino, eu também desse aulas para um projeto social como ele”. Além da gratidão pelo ex-professor, Klaus nutria também o desejo de tornar-se um igual, um colega de trabalho de Luís: “Espero poder um dia encontrar o Luís, quem sabe, ele com o grupo dele e eu com o meu”.

A grande admiração e identificação de Klaus com o ex-professor trouxe uma perspectiva para o futuro e com ela o medo do por vir: “Ainda não surgiu nada, mas acredito que vai surgir. Tenho medo de não dar certo, de não conseguir ter a dança como a minha profissão. Este ano vou prestar o estágio aqui na escola. Penso também em fazer vestibular para administração porque tenho medo de não conseguir sustentar minha futura família com a dança. E depois, mais pra frente, quero voltar a dançar. Sei que é difícil porque quando a gente pára de dançar acaba ficando fora de forma, esquece os passos, mas, mesmo assim, quero tentar”.

Klaus sentiu muito a saída do professor Luís do grupo de dança e, além da falta dele, sofreu também por perceber que os alunos que pertenciam ao grupo no ano passado não mais se reuniram para ser “o grupo de dança da escola”. Reconhece que o grupo ganhou muito com a entrada de outras pessoas como, por exemplo, do novo professor, a quem Klaus considera um bom profissional. Reconhece também que o ex-professor de dança seguiu o seu caminho para crescer profissionalmente, mas, ainda assim, lamenta o fim daquele grupo, com aquelas pessoas do segundo semestre do ano de 2007.

A relação do ex-professor com Klaus transformou-se em amizade. Conversam até hoje por telefone e Klaus interessa-se por saber como Luís está. “Hoje mesmo falei com ele. Sei que ele está bem, mas sinto falta de

conviver. Ele me aconselhava muito. Para mim, já era mais que um professor, era um amigo”.

Foi também na relação com o professor que se revelou a busca de Klaus pela oportunidade de ser visto e reconhecido. “Teve uma época que estava ficando mal, chateado porque só ficava atrás de outras pessoas nas danças (refere-se ao seu posicionamento nas coreografias). Conversei com o professor Luís e ele me aconselhou”. Também com a pesquisadora, já no primeiro encontro para conversar sobre a pesquisa, uma das primeiras falas de Klaus foi: “O que você vai fazer com isso?” A pesquisadora explicou-lhe sobre a pesquisa de mestrado e os cuidados éticos com os participantes. Klaus, insatisfeito com a resposta, completou: “mas o que você vai fazer com isso? Vai escrever um livro sobre nós?” A pesquisadora explicou-lhe sobre a elaboração da dissertação. Klaus animou-se com a possibilidade de escreverem sobre ele e seu grupo.

Em meio aos medos do futuro, Klaus encontrou na dança uma forma de expressar seus sentimentos: “Na dança extravaso, coloco tudo para fora. Se chego aqui triste, danço de um jeito que saio mais leve, melhor depois. Quando chego para a aula feliz, sinto que os passos saem melhores, mais limpos. A dança fica melhor. Tento não dançar com sentimentos ruins. Quando estou mal, chego na aula e antes de começar, penso um pouco, me concentro para estes sentimentos irem embora. Mas, para mim, é como uma terapia psicológica mesmo. Me faz muito bem. Quero isso para o meu futuro.”

O bem-estar trazido pela dança parece trazer a Klaus a esperança de não mais sentir coisas ruins ou, pelo menos, de controlar estes sentimentos dançando. Klaus busca a perfeição do movimento: “Minha expressão corporal

melhorou muito. Não que agora seja perfeita, mas está bem melhor”. A beleza de dançar bem e de fazer os passos com perfeição contrapõe-se à possibilidade de ter a dança como forma de expressar espontaneamente os sentimentos, sejam eles agradáveis ou não de se sentir.

Klaus busca encontrar seu estilo, seu jeito de ser: “Eu falo muito e acho que isso é uma coisa nossa, dos adolescentes. E também nos olhamos muito. Com a dança olhamos um no outro os diferentes estilos e com isso podemos ter o nosso próprio”. Certa aula, o professor Luís propôs que os alunos dançassem como se estivessem dentro de uma bolha e, em seguida, que saíssem da bolha para dançarem fora dela. Após a vivência, Klaus disse ao grupo que havia gostado da experiência de sair da bolha, pois havia sentido como se tivesse retirado uma capa e, com isso, pudesse sentir-se livre. Klaus busca a sua liberdade.

Porém, a preocupação em atender às expectativas de outras pessoas sobre ele parece confundi-lo e, por vezes, deixá-lo sem ação. Em outra das vivências propostas pelo professor, os alunos do grupo foram chamados a dançar como se segurasse uma vela, representada por um pote de desodorante. Havia apenas uma “vela” que era passada de aluno a aluno. Aquele que estivesse com a “vela” nas mãos deveria dançar objetivando não a deixar cair, tomando o cuidado com o “fogo” e fazendo uso da “luz” para dançar. Os demais alunos dançavam em torno daquele que segurava a “vela”, como se esperassem a sua vez de recebê-la. Quando a música acabou, Klaus estava com a “vela” nas mãos e sentado no chão. Todos os demais alunos estavam ao seu redor. A música não recomeçou e todos permaneceram nesta posição por alguns minutos até que o professor os provocasse a tomar uma

atitude. Imediatamente, uma das alunas, Dora, levantou-se e pegou a “vela” das mãos de Klaus continuando com a dança sem música.

Após esta vivência, o professor reuniu todos os alunos para conversar sobre o que haviam experienciado e mostrou-se insatisfeito com a atitude de Klaus de esperar que dissessem o que deveria fazer, referindo-se a ele como o “filhinho da mamãe”. Ao ouvir o professor, Klaus sorriu e mexeu a cabeça para cima e para baixo, como se concordasse. O professor continuou a falar: “Nem sempre é bom ser o filhinho da mamãe. Não dá para agradar sempre. Às vezes é preciso tomar decisões e transgredir”. Klaus deixou de sorrir e manteve-se olhando para o chão.

“Também faço aulas na academia do bairro, onde sou bolsista, mas entre as aulas da escola e as daqui, minha prioridade é aqui. Se tiver uma apresentação no mesmo horário aqui e lá, fico com a apresentação da escola. Lá também tem muita gente boa. Não que eu esteja dizendo que eu sou pior, mas eles têm mais tempo de dança, têm mais chances. E também porque gosto desta escola”. Klaus identifica-se com o grupo da escola, que representa a sua origem, gosta de estar com eles e representá-los com sua dança. Entre o grupo de dançarinos da escola pública e os alunos de classe média da academia particular, Klaus inclui-se no primeiro grupo, reconhecendo-se como menos privilegiado e com menos recursos para concorrer às mesmas oportunidades.

Klaus busca em suas relações, em especial com o ex-professor, a fé que parecia não ter em si mesmo. Encontrava nas palavras do ex-professor motivos para acreditar em si próprio: “às vezes me desanimo, mas me lembro de que o

Luís me dizia que talento muitos têm, mas o que faz o diferencial é a força de vontade, a persistência. E isso ele dizia que eu tinha. E tenho mesmo.”

O ex-professor tinha em sua dinâmica de aula a proposta de exercícios na qual convidava os alunos a andarem pelo pátio de um canto ao outro, na diagonal, desfilando e achando-se, usando os termos de Luís, bonitos, charmosos, poderosos etc. Nestas ocasiões, muitos alunos caminhavam sorrindo um sorriso que parecia constrangido, envergonhado. Outros aproveitavam a oportunidade para fazer palhaçadas e brincar com os colegas. Klaus desfilava com seriedade, como se realmente estivesse em uma passarela. Seguia pelo pátio com o olhar distante e compenetrado. Parecia estar realmente enxergando o cenário induzido pelas palavras do professor e esforçando-se para convencer-se daquelas idéias de beleza e poder.

Esponaneamente, a experiência de dançar, para Klaus, libera sentimentos e possibilita a sua expressão. Porém, Klaus parece ter entendido que dançar dando vazão aos seus sentimentos mais autênticos não agrada esteticamente a sua platéia por dificultar o desempenho da técnica da dança com precisão. Sua prioridade parece ser tornar-se um bailarino, agradar ao professor e a todos aqueles que o assistem. Assim, Klaus abre mão da sua espontaneidade para dar lugar à auto-exigência.

Klaus vive o dilema entre ser quem realmente é ou ser quem esperam que ele seja. Com a dança de rua dedica-se à busca por encontrar o seu estilo pessoal. Ele reconhece que dançar facilita a sua expressão, porém o desejo pela profissionalização, pelo desempenho perfeito e pelo atendimento às expectativas do outro, tornam o autocontrole tentador, levando-lhe a segurar a

sua expressão espontânea e a formar um eu mais coerente com as expectativas externas do que consigo mesmo.

Para ser um bom bailarino, Klaus optou por superar-se, no sentido de ultrapassar-se, vencer-se, ser mais que ele mesmo. Para tanto, controla-se e treina insistentemente, o que traz conseqüências caras a ele a cada vez que se machuca, física e emocionalmente.

3.3.5 Dora e sua criativa rebeldia

Dora tem dezesseis anos e dança no grupo da escola há três. Sempre rodeada pelos amigos Tom e Júlio, parecia ser bastante querida por eles. O ex-professor a considerava ótima aluna, mas, certa vez, queixou-se à pesquisadora por ter dificuldade para relacionar-se com ela.

É uma das alunas que conseguiu bolsa de estudos para frequentar as aulas de dança da academia particular do bairro onde fica a escola pública em que foi realizado este estudo. Demonstrava seriedade nas aulas. Entrava e saía da aula pontualmente nos horários marcados e corria para não perder a aula seguinte que aconteceria na academia particular, minutos após o término da aula na escola pública. As duas instituições eram próximas e Dora esforçava-se para estar nas duas.

Durante as aulas, permanecia muito concentrada nos passos que eram ensinados e, freqüentemente, era quem lembrava o professor ou, até mesmo, o corrigia quando ele e os outros alunos do grupo esqueciam-se das coreografias.

Dora foi a primeira aluna com quem a pesquisadora conversou fora do contexto das aulas de dança. Conforme narrado anteriormente, quando o professor Luís apresentou a pesquisadora ao grupo, disse a todos que, por ser psicóloga, ela era a pessoa certa para falarem de questões que não gostariam de dividir com ele. No mesmo dia, após o término da aula, quando a pesquisadora dirigia-se à saída do pátio, Dora a abordou. Com os olhos arregalados, falando com pressa e gesticulando, Dora disse à pesquisadora que gostaria de lhe falar, mas não queria que o professor Luís soubesse que a

havia procurado. Marcaram um horário fora do contexto das aulas de dança. Dora pediu à pesquisadora que a encontrasse no horário do seu intervalo na escola e que solicitasse ao inspetor, que na época era o aluno Ed do grupo de dança, para chamá-la.

Quando se encontraram, Dora contou à pesquisadora sobre a sua angústia diante da pressão do professor Luís para que se decidisse entre frequentar as aulas de dança do grupo da escola e as da academia particular do bairro, na qual era bolsista, uma vez que o horário das aulas dos dois grupos coincidia às sextas-feiras. Dora gostaria de poder frequentar as aulas do grupo da escola pública às terças e quintas-feiras, e da academia particular, às sextas-feiras.

Não compreendia como o professor Luís podia cobrá-la por decidir-se entre os dois grupos e abrir mão de um deles, se fora ele mesmo que a incentivara a buscar novas oportunidades e investir na dança. Inconformada, dizia: “Não foi ele que sempre disse para não ficarmos esperando porque ninguém daria nada pronto pra gente? Ele diz que devemos correr atrás, lutar, nos arriscar e, agora que eu consegui a bolsa, ele parece que quer que eu saia do grupo da escola. Mas eu não quero sair de nenhum dos dois. Gosto daqui. Foi aqui que comecei a dançar”. Na semana seguinte, Dora contou à pesquisadora que não iria conversar com o professor Luís porque sua professora de dança da escola particular havia comprometido-se em ajudá-la, conversando com o professor.

Dora parecia estar confusa quanto a seguir seu caminho e continuar dançando fora da sua escola de origem e abrir mão deste espaço protegido.

Queria poder não ter que escolher e, com isso, abrir mão de algo importante para ela.

Aconteceu algumas vezes de o professor reunir todos os alunos, dar-lhes broncas por causa das faltas consecutivas às aulas e citar Dora como exemplo de alunos que faltavam com frequência, sem avisá-lo sobre o motivo. Dora geralmente não respondia publicamente ao professor. Esperava o final da aula e ia falar-lhe em particular. Muitas vezes, nem procurava justificar-se e ia embora chateada. Indignava-se por não ter a compreensão e o reconhecimento do seu esforço pelo professor. Ao dizer a Luís que às sextas-feiras estava frequentando as aulas do outro grupo, Dora considerava que o professor já estava avisado sobre as suas ausências. O professor, por não aceitar este argumento como justificativa de falta, esperou e cobrou Dora durante todo o semestre para que fizesse a sua opção entre os dois grupos. Com a saída de Luís do grupo de dança, mudaram-se os dias da semana em que havia aula do grupo na escola pública, a carga horária das aulas foi reduzida e o problema de Dora foi resolvido.

Nas vivências realizadas pelo ex-professor, Dora parecia entregar-se às suas sensações e movimentos mais espontâneos. Permanecia concentrada nas propostas de interação e imaginação. Quando o professor cobrava uma ação do grupo, Dora era uma das primeiras a mover-se e a provocar os colegas a dançarem com ela.

O jeito decidido e atarefado de Dora esteve presente também quando a pesquisadora tentou marcar um horário para conversarem sobre a pesquisa. Dora não podia vir à escola nos horários próximos à aula de dança e, então, foi marcado um horário no período da manhã na porta da escola.

A pesquisadora chegou pontualmente às onze horas, horário que haviam combinado. Dora já estava lá, sentada em uma espécie de arquibancada na calçada da frente da escola. A pesquisadora a cumprimentou e Dora disse-lhe que já estava lá há dez minutos, mas que sabia ter chegado mais cedo do que o horário marcado. Inicialmente, Dora manteve-se séria e desviou o seu olhar para longe da pesquisadora enquanto conversavam. Mas, após falar alguns minutos sobre a sua experiência com a dança, Dora descontraíu-se. O contato com a pesquisadora, a sua presença interessada e a atitude de respeito à disponibilidade de Dora para falar sobre si mesma parecem ter facilitado a ela relaxar e aproximar-se.

Dora considera que desde que começou a dançar muita coisa mudou no seu jeito de ser. “Acho principalmente que eu era rebelde por qualquer coisa. Eu era assim um pouco revoltada. Depois que comecei a dançar me sinto mais tranqüila comigo”.

A transformação da rebeldia de Dora em tranqüilidade parece estar relacionada com a oportunidade que encontrou, na experiência de dançar, de expressar-se e de aproximar-se dela mesma: “A dança me deu postura e com ela eu posso me expressar. Posso ficar comigo mesma e saber como estou e, se estou com raiva, triste ou brava, quando danço, eu coloco tudo isso pra fora e deixo lá. Saio melhor do que antes”. Com a ajuda da prática da dança, Dora aproximou-se de si mesma e tornou-se mais consciente de seus movimentos, estados interiores, sentimentos e necessidades. O que era antes expresso como rebeldia, agora é expresso por disciplina com as tarefas relacionadas à prática da dança, com música e com movimentos corporais.

Quando a pesquisadora perguntou à Dora qual o sentido da sua experiência de dançar, a aluna respondeu: “A dança significa para mim, em uma palavra só, tudo”. A pesquisadora pediu-lhe então, para responder em várias palavras o significado de dançar. Dora refletiu e respondeu: “Significa também futuro. Eu me vejo dançando sempre. Às vezes me imagino dançando pra sempre, depois já mudo de idéia. Ainda não sei. Mas tenho muito tempo pra decidir ainda”.

Dançar, além da possibilidade de auto-expressão, aproximou Dora da perspectiva de cursar uma universidade. “Antes tinha a estagiária de dança aqui no grupo e ela sempre falava da faculdade de dança que ela fazia. Dizia que se realmente gostávamos de dançar, seria legal fazer a faculdade de dança na Unicamp. Então também sempre penso nisso. Acho que é isso, a dança me deu um futuro.”

Quando Dora leu o que foi escrito pela pesquisadora, a partir do que disse a respeito da sua experiência de dançar, concluiu: “É isso aí mesmo, sem tirar nem por, com estas palavras”. A desconfiança inicial de Dora estava desfeita. Em seguida, acrescentou: “Tem só uma coisa que eu acho que não disse. Dançar aqui na escola também tem me dado vontade de dar aula de dança pra outras pessoas que não teriam a chance de dançar, como eu. Até já fui falar em uma instituição carente daqui do bairro para dar aulas com o Júlio, um colega do grupo. Lá as crianças têm entre sete e onze anos. Estou com vontade de ensinar o que estou aprendendo”.

O trabalho de Luís parecia exercer sobre Dora um efeito semelhante a uma onda que a havia beneficiado e agora a fazia querer retribuir e continuar a beneficiar outras pessoas. Dora, assim como os outros alunos do grupo,

também era grata ao ex-professor por tê-los ensinado e incentivado a dançar e sentiu muito a sua partida: “Fizemos uma despedida pra ele no final do ano e choramos muito. Ele já preparava a gente de que na vida nada dura para sempre. Mas quando aconteceu foi muito triste. Depois o Jorge ligou pra escola onde o Luís trabalhava, para perguntar se eles iam querer continuar com o projeto social aqui na escola. Eles disseram que sim e mandaram o outro professor”.

Ainda que tenha ficado triste, Dora parece ter ficado aliviada por poder continuar a dançar no outro grupo do qual fazia parte: “Eu fiquei bem triste quando acabou, mas acho que as outras pessoas ficaram ainda mais porque nem todos tiveram a oportunidade de conseguir uma bolsa como eu consegui na academia particular do bairro. Eu, pelo menos, ia continuar dançando lá.”

Enquanto conversava com a pesquisadora Dora trazia um leve sorriso. Além da timidez que declarou sentir, a aluna parecia ter prazer em falar sobre a sua experiência com a dança. Para Dora a dança é perspectiva de futuro. Talvez profissão. Talvez lazer. Ela mesma ainda tinha dúvidas. Só o que sabia é que dançar pertence aos seus projetos de tornar-se adulta.

Dançar permite entrar em contato consigo mesma e saber como se sente. A música, o ritmo e o seu corpo em movimento a possibilitam expressar-se e vivenciar seus sentimentos, como ela mesma diz, “colocando para fora” sua raiva, tristeza ou brabeza. Todo este fluxo proporcionado pela dança tem apoiado Dora em meio às dúvidas sobre si mesma e sobre o seu futuro.

3.3.6. Tom e seu encantamento

Tom costumava ficar entre as meninas. Conversava com uma e com outra, mas, de todas, parecia ser mais próximo de Dora. Estava sempre junto dela e, quando o professor propunha danças em duplas, Tom corria, jogava-se sobre a amiga e abraçava-a dizendo: “A Dora é minha”. Dora parecia estar acostumada com o jeito de Tom. Recebia o abraço do amigo e mantinha sua postura usual de firmeza e seriedade.

Aos dezesseis anos, Tom dança no grupo da escola há três. Frequentava o grupo de dança assiduamente e, ainda que se dedicasse às aulas, recebia freqüentemente cobranças do professor Luís sobre tornar-se mais responsável em relação ao grupo.

Costumava usar uma franja comprida que caía sobre os seus olhos e que cuidadosamente a devolvia para trás. Quando o professor o corrigia ou o advertia de algo, parecia esconder-se em seu cabelo. Enquanto Tom mexia na franja, o professor o cobrava maior responsabilidade. Em uma das aulas, Luís o repreendeu fortemente por considerá-lo pouco envolvido e aplicado ao grupo de dança, porém não esclareceu com quem estava falando, deixando nas entrelinhas o motivo e a pessoa para quem era dedicada a repreensão. Tom permaneceu olhando para baixo e com uma das mãos na boca e Luís o repreendeu dizendo que não adiantava fazer besteira e depois ficar roendo unha como se o problema não fosse com ele. Tom tirou as mãos da boca e permaneceu ouvindo.

Geralmente, este era o modo com que Tom lidava com o professor. Não respondia às suas provocações, apenas agia como se não fosse com ele e, cada vez mais, fazia as aulas nos fundos do pátio e afastado do professor.

Contrariando as cobranças freqüentes do ex-professor Luís de que ele se interessava pouco ao que se passava ao seu redor no grupo de dança, Tom manifestou grande desejo de participar da pesquisa e passou a procurar a pesquisadora para saber quando, finalmente, conversariam sobre a sua experiência de dançar. Dizia estar preocupado em organizar o seu horário de saída da aula de dança com o cunhado, que vinha de outra cidade para buscá-lo, para que, assim, pudesse garantir a sua participação na pesquisa.

Preferiu conversar com a pesquisadora após a aula de dança, uma vez que antes das dezoito horas gostava de estar com as suas amigas. Além de estar sempre próximo à Dora, Tom também permanecia ao lado de outras amigas. Dificilmente envolvia-se com as brincadeiras do início da aula dos meninos. As meninas e Tom costumavam ficar em pé, formavam um círculo no pátio, ao lado de onde aconteciam as aulas de dança, conversando ou fazendo brincadeiras.

Tom estava sempre afastando do rosto sua franja desobediente e estilosa. A fala de Tom sobre a sua experiência com a dança clareou para a pesquisadora algumas das suas atitudes em aula que costumavam ser entendidas pelo ex-professor como indisciplinadas, assim como a sua franja. Tom dizia-se tímido e atribuía à prática da dança a sua abertura para o mundo a para as pessoas: “Para mim, dançar está sendo bom por causa da vergonha. Antes eu não estaria aqui falando com você assim sobre isso. Eu ficava mais

quieto e deixava os outros falarem. Agora eu falo e fico mais (pensa) é... como vou dizer... ficou mais fácil de falar o que a gente pensa”.

Tom ganhou com a dança não só maior mobilidade corporal e beleza dos movimentos. Ganhou também autoconfiança. “Antes não tinha coragem. Na dança você tem que fazer os passos na frente de todo mundo, você tem que fazer na frente dos outros querendo ou não e acaba perdendo a vergonha”. Ao ganhar confiança em si mesmo, Tom parece ter recuperado também a sua voz: “Já que a gente consegue dançar, às vezes passos tão complexos, com um monte de gente olhando e te julgando, então a gente também consegue falar o que pensa”.

As vivências e aprendizagens com o dançar foram levadas para outros âmbitos da vida de Tom. Arriscar-se junto com seus pares e obter sucesso fazendo aquilo que considerava ser o melhor possível, o abastecia de autoconfiança também fora das aulas. Em suas palavras, “e não é só isso, é como se a gente aprendesse que se dá certo fazer as coisas do melhor jeito na dança, também pode dar certo fazer o melhor nos outros lugares”.

O que Tom considerava “o melhor de si” ou o “melhor possível” talvez não fosse o suficiente para o ex-professor Luís que, por vezes, parecia esperar que cada um dos alunos do grupo fossem futuros bailarinos em potencial. Tom buscava no grupo de dança reconhecimento e, mesmo sem satisfazer o professor, continuava com as aulas, vibrava com as apresentações e atribuía sentidos positivos para a sua experiência de dançar. Gostava de lembrar que já haviam sido feitas reportagens sobre o grupo do qual fazia parte. “É bom fazer sucesso!”, dizia ele.

A preocupação de Tom em agradar e conseguir ser reconhecido é revelada por sua ansiedade anterior às apresentações: “Antes das apresentações dá sempre aquele frio na barriga e você tem que ir no banheiro, não tem jeito”. O alívio chega com os aplausos: “Mas depois que você se apresenta, a sensação é muito boa, aquele monte de gente te vendo dançar e depois ouvir os aplausos. Quando sai tudo bem, não dá para explicar, é muito bom!”.

Tom quer ser visto, mas teme a reprovação e prefere dançar como se não houvesse ninguém o olhando e avaliando. “Dá medo das pessoas não gostarem e temos sempre a vontade de arrasar. Teve uma apresentação que foi boa porque os holofotes estavam vindo de baixo, virados para a gente. Não dava para ver a platéia. Era como se estivéssemos dançando na aula e não tivesse ninguém olhando. Se você entra no palco e já vê aquele monte de gente, você pensa: nossa vou dançar pra toda essa gente ver?”.

Tom concorda com o ex-professor que é a sua obrigação dançar com perfeição: “As pessoas esperam que saia perfeito, que você acerte tudo e, na verdade, é isso mesmo que temos que fazer. O Luís falava muito isso pra gente. As pessoas esperam que façamos perfeito a coreografia”.

A experiência de dançar no grupo da escola permitia a Tom sentir-se diferente dos outros e, por isso, especial: “Não é bom ser só mais um no meio de um monte de gente da escola. Você passa a ter um diferencial das outras pessoas, uma coisa a mais que os outros”. A convivência com as pessoas por meio da dança o permitiu identificar-se e diferenciar-se do outro. Ter um diferencial por saber dançar e ser reconhecido por isso permitiu-lhe ocupar um

lugar diferente da maioria, facilitando a busca de Tom por diferenciar-se e conhecer-se, estando sob a segurança de pertencer a um grupo.

A dança para Tom, além da possibilidade de ser visto e reconhecido como bom em algo, trouxe a oportunidade de estar rodeado de pessoas que considera interessantes e que o ajudam a ser uma pessoa melhor. “O que a dança traz de bom é que a gente acaba conhecendo um monte de gente. E também porque quando você conversa com os outros, você ouve os conselhos das pessoas boas que tem aqui no grupo e isso te ajuda a não ficar querendo beber, se drogar”. O interesse pela dança parece preencher espaços antes ocupados por atividades esvaziadas de sentido, conforme Tom se refere à televisão: “Você também não gosta mais só de ficar em casa assistindo televisão. Não é uma coisa só de vir pra cá porque não estava a fim de assistir Malhação! Venho porque gosto mesmo. Quando você dança, quando volta pra casa, em vez de ir pra televisão, você vai ensaiar os passos ou fica com eles na cabeça”.

Os outros que também eram alunos do grupo, assim como Tom, eram vistos como dignos de confiança simplesmente por estarem ali, envolvidos com a dança, em vez de estarem preenchendo o tempo com programas de TV ou com o uso de álcool e de drogas, práticas que Tom não reconhece como boas.

Ao sair de casa e da frente da TV, Tom parece ter descoberto um novo mundo e os prazeres de explorá-lo: “Com a dança, você fica conhecendo mais o mundo. O professor Luís sempre mostrava pra gente o que estava acontecendo no mundo. Com a coreografia da falta de água no mundo que fizemos no ano passado, precisamos estudar até geografia pra dançar! Aprendemos mais sobre o planeta e o que depende de nós para ele melhorar.

A gente fica assim, mais conhecendo as coisas, o mundo e não só os passos de dança”. A experiência individual com a dança foi ampliada para as suas relações e formas de estar no mundo, permitindo maior integração com as outras pessoas e com o universo que o circunda.

Dançar para Tom poderia ser representado pela imagem de uma porta aberta para o mundo. Perceber que é capaz de dançar bem durante as aulas, mesmo sob a vigilância e avaliação dos outros alunos do grupo de dança, dos alunos da escola que os assistiam e do ex-professor, o fez sentir-se capaz de dançar nas apresentações. Perceber que poderia ser aplaudido por dançar, o levou a ter fé não só em seus movimentos, como também em suas próprias palavras e, assim, Tom permitiu-se arriscar a dar voz aos seus pensamentos e sentimentos.

Ser aplaudido mostrou a Tom, de fora para dentro, o que era capaz e o levou a reconhecer e a acreditar em suas potencialidades. Nesta busca, pôde contar com as amigas e com a platéia. Tom buscou o reconhecimento do outro na sua experiência com a dança. Não encontrou no professor. Lidou com os dois lados, o de ser aprovado pelos aplausos do público e pelas amizades no grupo e o de ser criticado pelo professor. Talvez tenha aprendido com isso que não se agrada sempre, nem a todos. As exigências do ex-professor pareciam não impedir Tom de fazer uso do que ele tinha para lhe ensinar. Da relação com o professor, Tom aprendia sobre as relações com os adultos, sobre as expectativas externas, as pessoas e o universo que o circunda.

3.3.7. Jorge, aquele que carrega a alma da rua

Aos dezoito anos, Jorge dança no grupo da escola desde o seu início. Naquele semestre, além de ter se tornado professor de dança da turma de alunos mais novos e iniciantes, foi convidado pelo novo professor para assessorá-lo nas aulas dos alunos mais velhos e que já dançavam há mais tempo. Jorge costuma vestir-se com camisetas e bermudas bem largas que aparentam ser alguns números maiores do que o seu tamanho original. Usa também um boné que, de tão grande, às vezes esconde os seus olhos.

Desde os primeiros contatos da pesquisadora com o grupo de dança, a pesquisa parecia intrigar Jorge, que permanecia sempre atento ao que era falado e realizado a respeito dela. Quando foi feito o convite aos alunos que já dançavam no grupo desde o segundo semestre de 2007, para que continuassem a participar da pesquisa, parte dos alunos novos permaneceu escutando a pesquisadora. Jorge acrescentou que aqueles que não dançavam no grupo em 2007 e que quisessem ouvir o que a pesquisadora tinha para falar, seria interessante. Como Jorge tem no grupo influência semelhante à do professor, alguns alunos questionaram à pesquisadora se deveriam ou poderiam participar. A atitude de Jorge gerou confusão sobre quem, afinal, deveria ficar na aula para saber sobre a pesquisa, mas, mais do que isso, confirmou o seu interesse e desejo de motivar os alunos a envolverem-se com todas as oportunidades relacionadas à dança.

Jorge não preencheu a lista que foi passada quando os alunos foram convidados a participar da pesquisa. Mesmo assim, a pesquisadora estava interessada em ouvi-lo sobre a sua experiência de dançar, uma vez que já

conhecia a sua história pelas versões do ex-professor e da diretora da escola e procurava agora uma oportunidade para convidar o seu próprio autor para narrá-la. Como se estivesse rondando a pesquisadora, Jorge sentou-se ao seu lado em um banco que não costumava sentar e permaneceu próximo dela naquele dia mais do que o habitual. Parecia ser a chance de convidá-lo para falar sobre a sua experiência.

O convite foi feito e foi oferecida a Jorge a oportunidade de marcar outro horário para não atrapalhar o seu trabalho. Ele aceitou o convite, porém pediu que a conversa acontecesse naquele momento, ali mesmo onde estavam sentados. Inspirado pelo pedido da pesquisadora de que lhe contasse sobre a sua experiência com a dança e pela sua escuta interessada, Jorge contou a sua versão da própria história.

A dança para ele foi o motivo que o fez deixar as drogas e o tráfico para projetar-se em um futuro de busca por realizações. Em suas palavras, “a dança transforma (pausa), eu posso dizer isso em minha vida”. Em seguida fez uma longa pausa.

Jorge define-se como ex-traficante e ex-dependente químico. Ainda que usualmente falasse de forma fluida e bem-articulada, ao falar sobre este assunto, Jorge realizou diversas pausas em sua fala. Mesmo estando próximos de pessoas que dançavam no pátio ao lado e sob o barulho da música, a pesquisadora e Jorge compartilhavam do respeito e da importância de sua história. Diante das pausas de Jorge, a pesquisadora percebia a seriedade do assunto para ele e mantinha-se ouvindo-lhe atentamente e acompanhando-lhe na espera pelo seu tempo para falar.

Ouvir Jorge fez com que a pesquisadora percebesse que os sentidos da experiência de dançar para ele transcendiam a mera substituição de um vício por outro, isto é, do uso e tráfico de drogas para a prática mecânica e compulsiva da dança.

Antes de dançar no grupo da escola pública, Jorge já dançava na rua e era grafiteiro. Sabendo do envolvimento de Jorge com a dança de rua e do seu talento com o Grafite, o ex-professor do grupo o convidou para pintar as paredes da academia que patrocina o grupo de dança na escola pública. Apesar de Jorge ter o costume de trabalhar com o grafite e cobrar por este serviço, desta vez não conseguiu cobrar. Ao ser questionado sobre os custos dos seus serviços, respondeu: “Imagina! Pra vocês não é nada”. Diante da recusa de Jorge em receber o pagamento, a dona da academia decidiu presenteá-lo com uma bolsa de estudos. Jorge começou, então, a frequentar as aulas de *hip-hop* de uma reconhecida academia de dança de Campinas, onde artistas moradores da cidade costumam dançar.

Jorge parece mesmo ter ocupado espaço não só nas paredes, como também no chão e nas relações interpessoais dentro da academia particular, pois, quando o ex-professor deixou o grupo, o novo professor, assim que foi convidado a assumir as aulas de dança de rua na escola pública, o chamou para ser o seu assistente. E foi este o caminho que conduziu Jorge à saída das ruas, onde sempre dançou, para ganhar o reconhecimento como professor de dança na escola pública, onde sempre estudou.

O reconhecimento foi essencial na experiência de dançar para Jorge. “A dança me ensinou como é bom ter alguém que se preocupe com você, que olhe por você, ter amigos que te escutem”. Dançar parece ter devolvido a Jorge

a fé em suas relações com o outro. Não qualquer outro, mas um outro que olha, ouve, respeita, acredita em seu potencial e o admira. “Eu era muito fechadão”. Em suas palavras, foi depois de começar a dançar no grupo da escola pública que ele se abriu para as pessoas. “Quando você dança, você não alcança o olhar só de uma ou de duas pessoas. Muitas pessoas passam a olhar para você. É preciso dançar com a alma. Se você dança só decorando os passos, ninguém vai te notar, ninguém vai te ver”. Com a dança Jorge experimentava novas formas de ser visto. Ele já havia compreendido que não é qualquer atitude que atrai o olhar de respeito do outro. Dançar de forma mecânica e desintegrada o tornava mais um.

Jorge acreditava que “se você dança com o coração, com a alma, você vai se destacar, mas não num sentido de ser mais que os outros e sim no sentido de brilhar. Quando dança com um grupo, o legal é que ninguém se sobressaia sobre o outro. Todos devem brilhar juntos”. Jorge quer, ao mesmo tempo, ser reconhecido, porém não se destacar em demasia para não deixar de identificar-se, de fazer parte do grupo e de ser protegido por ele.

A dança parece ter possibilitado a Jorge integrar suas potencialidades, incorporando partes de si antes não exploradas e reconhecidas. “Eu vejo a dança como um desenho. Com ela, agora, posso fazer meus desenhos com o corpo e os espaços. Imagine que as pernas e o tronco são o papel e os braços são o lápis. Sem papel, você não desenha. Nem só com o lápis. Da mesma forma, não se dança só com o corpo, mas também com a alma, com a mente, com a cabeça.”

Perceber que dançar não requer esforço exclusivo do corpo possibilitou a percepção do funcionamento concomitante e complementar entre o corpo e a

mente: “Não basta dançar, é preciso estudar muito, ter disciplina. É preciso saber como chama o passo que estou fazendo. Preciso entender a história daquela dança para entender de onde ela veio.” A experiência de dançar o aproximou da busca por um funcionamento mais pleno: “O que eu acho que falta para os alunos é pensar mais na frente, pensar grande. Não no sentido de pensar no futuro, mas pensar que se o meu braço está encolhido aqui, ou meus ombros estão fechados, mais para frente o movimento vai continuar pequeno. Uma coisa leva a outra”.

Na experiência de Jorge com a dança, não apenas o dançar é facilitado por um funcionamento pleno, mas também o viver. Dançar é para Jorge um motivo de continuidade, pois devolveu a ele a possibilidade de projetar-se no futuro e de realizar sonhos. “Penso em dançar sempre. A realização de um sonho será dançar em Joinville, em um concurso internacional. Já dancei em Curitiba, mas em Joinville nunca. Penso em mais pra frente ter um grupo de dança meu, continuar dando aulas e sempre dançar”.

Jorge vibra com as oportunidades que vem encontrando de ensinar a dança e de participar de concursos na área. “Dar aula na escola está sendo para mim a realização de um sonho por ter a oportunidade de ensinar para os outros aquilo que eu aprendi! Estou vivendo cada momento, cada dia intensamente”. A conversa com Jorge o revelou como um jovem vivo, pulsante e também preocupado com que tipo de adulto se tornará. “As pessoas nascem, crescem, têm uma profissão, casam, têm filhos, trabalham, envelhecem e depois já está na hora de morrer. Penso que tem que viver cada momento e refletir”.

Jorge adquiriu um funcionamento mais integrado e pleno, uma vez que o trabalho corporal era visto como tão importante quanto a sua capacidade de reflexão. “Comigo é assim, procuro viver intensamente. Estudar é preciso sempre, mas acho que tem professor que entra para dar aula e ensina tudo pronto. Não dá a oportunidade do aluno pensar, refletir”. Corpo e pensamento parecem agora estar juntos, trabalhando pela tendência atualizante de Jorge, possibilitando-lhe lidar com o desejo de viver intensamente e, ao mesmo tempo, com angústias tão existenciais como o medo do futuro e de crescer.

Ser visto permitiu a Jorge ver-se e, de fora para dentro, com a ajuda do outro, incorporar partes de si antes sem valor. Com o olhar de aceitação e reconhecimento do outro, Jorge passou a olhar-se também com respeito, aceitação e admiração. Respeitar o outro parecia-lhe natural: “Penso que é preciso ter respeito. Se tem alguém na hierarquia acima de você, não é à toa que é preciso respeitar. Levo isso muito a sério e o ex-professor Luís sempre me fez perceber a importância disso na dança.”

Referindo-se ao grupo de dança da escola, Jorge falou: “É o que eu acho de bom neste grupo é que eles têm a essência. Eles carregam a alma da rua. Eles vêm da rua. Hoje está na moda ensinar *hip-hop* nas academias. Não que eles não possam dançar, é claro que podem e é legal, mas falta alguma coisa que é a rua e isso eles (do grupo da escola pública) têm.” Jorge orgulha-se de pertencer a este grupo, com estas origens. Orgulha-se de ter a cultura *hip-hop* como sua raiz. Ao freqüentar a academia particular onde era bolsista, Jorge percebeu que pessoas de classes sociais mais favorecidas buscavam algo que ele naturalmente tinha, a tal da “alma da rua” e a origem na cultura *hip-hop*. Parecia que Jorge até se divertia em conviver com aquelas pessoas

que se esforçavam para dançar espontaneamente da mesma forma como ele não só dançava, mas caminhava, falava, movia-se e vestia-se.

Quando Jorge leu o texto com o seu próprio relato, ouvido e digitado cuidadosamente pela pesquisadora após a primeira conversa que tiveram, sua primeira reação foi confirmar que havia falado aquelas palavras, mas questionou a maneira como estava escrita a passagem em que contou sobre a sua inspiração no *hip-hop*, na força e na sensualidade da dança africana e na dança contemporânea. Reforçou: “Quando disse que minha inspiração eram as danças africanas, quis dizer que danço *hip-hop* e no meio dele coloco algumas coisas da dança africana. Eu já fiz algumas aulas de dança contemporânea e de danças africanas, mas o que eu danço mesmo é o *hip-hop*.” Jorge reivindicou o seu direito de esclarecer de onde vem sua construção artística. Parece não mais ter e nem querer deixar dúvidas sobre sua história e suas origens.

3.4. Síntese

Os participantes da pesquisa vivem uma realidade social bastante semelhante, em que seus pais, com poucos recursos financeiros, buscam melhores condições de vida e os ensinam sobre a importância de ingressarem o quanto antes no mercado de trabalho para começarem a ganhar dinheiro, sustentarem-se e, preferencialmente, assumirem, pelo menos, parte dos gastos familiares.

Ainda que as narrativas tragam elementos comuns à experiência de dançar e de adolecer, cada um dos participantes vivencia a dança na adolescência de forma peculiar.

A dança trouxe para Ed sentido às outras tarefas do seu dia-a-dia menos prazerosas. Mesmo se sentindo pouco à vontade com as palavras, Ed não encontrava problemas para se expressar, pois podia contar com o apoio da dança de rua como mais uma forma de expressão. Sua experiência com a dança retrata a forma criativa com que vive e se organiza diariamente. Sua criatividade fez-se presente até mesmo em sua participação nesta pesquisa que, a princípio, não seria possível em virtude da falta de tempo. Entretanto, Ed arrumou alternativas e fez acontecer. Ed realizava importantes trocas com o grupo de dança, pois ao mesmo tempo que era reconhecido como o “adulto responsável” pelos adolescentes, também contava com o apoio do grupo em sua travessia para o mundo adulto.

Em meio à vigilância da mãe, Elis manifestava o desejo de viver a liberdade de ser ela mesma. Pela dança ensaiou a separação ou, pelo menos, o afastamento dos pais e pôde experimentar novos vínculos importantes fora

do ambiente familiar. Buscava conhecer e aproximar-se da história do pai, diferenciar-se da mãe e conhecer sua história pessoal. Com a dança encontrou um meio para saber quem era, busca revelada também externamente em seu modo de vestir-se que, em suas palavras, era expressão de seu estilo *Bgirl*. Elis, de fora para dentro, precisou primeiramente se afirmar para o outro, para depois se reconhecer como diferente e única em seu “estilo” pessoal.

Fred é adolescente, com poucos recursos financeiros, homem e bailarino. Encontrou na dança prazer, perspectiva e medo do futuro. Não recebia dos pais o afeto que recebia do professor de dança. A expectativa que sentia que os pais depositavam nele o confundia, pois não lhe dava tempo para viver suas dúvidas e incertezas. O medo de frustrá-los somou-se aos medos do futuro. Inicialmente, Fred dançava como brincadeira e descontração. Pouco a pouco, o brincar de dançar foi sendo substituído pelo dançar como técnica e preparo profissional.

Klaus comparou a dança a uma “terapia psicológica” por sentir que lhe permitia o contato e a expressão de seus estados internos. Buscava a liberdade de ser quem realmente era, sem “bolhas” que o limitassem. A relação com o professor o apoiava em suas experiências e trazia-lhe a dimensão do futuro. O desejo de ser também um bailarino o fez buscar a perfeição do movimento e o autocontrole. Foi assim que Klaus transformou sua experiência de dançar como aproximação de si mesmo e auto-expressão em autocontrole e perfeição técnica e, paralelamente, passou a perseguir uma imagem de si coerente com as expectativas externas. Vivenciou com o professor uma relação de aceitação positiva em que parecia perceber como condição algo como: “Serei olhado e reconhecido se dançar bem”. A gratidão pelo professor

parece tê-lo feito crer que, caso quisesse crescer, assim como o professor esforçava-se para estar com o grupo, deveria também sacrificar algo. Klaus sentia as mudanças no grupo de dança como verdadeiros lutos adolescentes pelas perdas resultantes das transformações.

A rebeldia de Dora para relacionar-se com outras pessoas contrastava com a disciplina, o comprometimento e a pontualidade dedicadas à dança. Vivia sua adolescência em meio a dúvidas e a dança parecia representar um apoio para a busca de si mesma, para a descoberta de como funcionava e do que gostaria de vir a ser futuramente. Conquistou uma vaga numa academia de dança particular por meio da aprovação em um teste. Passou a conviver com maiores exigências e pessoas diferentes do seu círculo de amizades. Deparou-se com o conflito entre viver suas conquistas e a pressão para que deixasse para trás a segurança da sua escola de origem. Dora parecia buscar a compreensão e a proteção do professor. Não se sentia suficientemente forte para defender-se com seus próprios argumentos, ainda que em segredo os defendesse com vigor. Parecia precisar da ajuda de um “adulto”. Encontrou este amparo na professora da academia particular. Porém, seu problema só foi resolver-se naturalmente, quando o professor deixou o grupo. Na maior parte do tempo, Dora esforçava-se para proteger-se sozinha, mas quando encontrava aceitação e proteção, substituía a usual seriedade por sorrisos e confiança enquanto falava de si mesma.

O jeito de ser de Tom não era aceito nem compreendido pelo professor, que confundia sua timidez com desinteresse. Conviveu com a crítica e manteve seu interesse e organização apesar do descrédito do professor. Buscou o afeto firme e presente da amiga Dora, tão diferente dele e que, ao mesmo tempo, o

aceitava como podia ser. Parecia sentir-se aceito pelas amigas e pela platéia. Experimentou o sentimento de poder pessoal: “Se posso dançar, também posso falar e fazer outras coisas bem feitas; posso aceitar críticas do professor e posso também usufruir do que os amigos e o próprio professor têm a oferecer”. As experiências proporcionadas pela dança possibilitaram-lhe descobrir o mundo por si mesmo, em vez de recebê-lo passivamente pela televisão, como costumava fazer anteriormente.

A dança aproximou Jorge de suas origens, de sua história coletiva e individual. Buscava no *hip-hop* seu jeito de ser. Encontrou e o expressou inicialmente pelo seu modo de se vestir. Com ele, ao mesmo tempo, identificou-se e destacou-se do grupo. Dançando na escola, passou a respeitar-se e a respeitar o outro. As formas convencionais de comunicação – falar, pedir – não eram as suas preferidas. Para expressar-se, inicialmente, desenhava, dançava, ou, ainda, apenas se aproximava sem nada falar, como fez quando pareceu estar interessado nesta pesquisa. A dança integrou suas potencialidades e trouxe equilíbrio entre corpo e mente, presente e futuro, desenho e dança, conduzindo-lhe a um funcionamento mais pleno.

Todas as experiências dos adolescentes transparecem a existência de uma força inerente ao humano, voltada para o crescimento pessoal que determinadas condições facilitadoras podem impulsionar para a abertura à experiência e para o contato com um centro pessoal de avaliação, conforme propôs Rogers ao conceber a noção de uma tendência atualizante (Rogers & Kinget, 1977).

Capítulo 4

A interlocução com outros pesquisadores na busca pelo sentido da experiência

Este capítulo discutirá a experiência aqui narrada em interlocução com estudos desenvolvidos por outros pesquisadores. O objetivo é o desenrolar de uma reflexão que apreenda os sentidos da experiência de dançar para adolescentes no contexto da escola, com base na análise das narrativas geradas com os participantes desta pesquisa. Não se pretende realizar generalizações, comprovar hipóteses a respeito da prática da dança na adolescência ou aprofundar o estudo de teorias sobre o desenvolvimento psicológico do adolescente.

O grupo de dança de rua oferecido aos adolescentes no contexto da escola configurou-se como uma importante experiência de aprendizagem que guarda semelhanças com a descrição de Rogers (1971) sobre a aprendizagem significativa. Esta aprendizagem acontece, de acordo com o autor, na pessoa em sua integridade, pressupondo a integração de sentimentos e idéias. Inclui a aprendizagem cognitiva, que é sempre importante, e a afetivo-vivencial, esta bastante esquecida pelo ensino atual. Sentimentos como curiosidade, vibração e paixão, além de elementos vivenciais como prudência, autodisciplina, autoconfiança e emoção perante a descoberta, são parte do processo de aprendizagem significativa.

No grupo de dança estudado, inicialmente, os adolescentes puderam escolher se iriam ou não participar do grupo e, uma vez feita a escolha, passaram a envolver-se pessoalmente com experiências que oportunizavam

um aprender integral, por incluir as vivências físicas e psicológicas na relação consigo mesmos, com o outro e com o mundo. A aprendizagem teve, portanto, um sentido pessoal; os alunos encontraram liberdade para perseguir objetivos que os tocavam individual e coletivamente, mesmo que não tivessem relação direta com a dança. Esta experiência parece ter se constituído como uma oportunidade de aprendizagem significativa uma vez que os adolescentes aprendiam enquanto encontravam espaço para experienciar os mais diversos aspectos da fenomenologia do adolescer descritos por Aberastury e Knobel (1981), como a “síndrome normal da adolescência”.

As alterações corporais, tão importantes à experiência subjetiva de adolescer, puderam ser vivenciadas no contexto do grupo de dança. De acordo com Souza (2005), o crescimento físico traz ao adolescente forças nunca antes experimentadas, além de novas capacidades e possibilidades de usar o corpo, que é agora mais potente. Aquilo que antes só era possível realizar no espaço do imaginário e das fantasias, transforma-se em possibilidades ao alcance dos jovens, o que provoca uma importante modificação na posição perante o mundo.

O corpo adolescente dos participantes da pesquisa pôde ser vivido nas experiências com o grupo de dança de rua não apenas como corpo em luto pelo que deixou de ser na infância, mas também como um corpo adulto que nascia com o potencial de desenvolvimento e, inclusive, de procriação. Para ilustrar, na primeira fase do desenvolvimento da pesquisa em 2007, uma aluna de dezesseis anos engravidou e deixou de dançar no grupo. A expressão da sexualidade era presente no grupo de dança tanto nas músicas e coreografias, quanto nas relações entre os adolescentes, que viviam intensas paqueras,

trocas de toques corporais, olhares, elogios e críticas. Pela dança, este corpo foi experimentado em seu potencial de criação e poder pessoal, no sentido do termo utilizado por Rogers (1978). Experimentavam poder dançar e, com isso, poderem ser vistos, reconhecidos como “bons” e dignos de um olhar de apreciação. Estas experiências que lhes conferiam poder pessoal encorajaram os adolescentes a arriscarem-se fora do contexto do grupo de dança da escola, agora com maior confiança no próprio potencial.

A busca de si mesmo esteve presente como pano de fundo na experiência dos adolescentes com a dança de rua na escola. Erickson (1979) considera a busca do sentido da individualidade o processo básico a ser vivido durante a adolescência. Os adolescentes contaram à pesquisadora sobre suas buscas de um “estilo” próprio de dançar, de vestir-se e de ser, ainda que não tivessem certeza absoluta de quem ou de como eram. A dança, para eles, representou uma possibilidade de conhecerem-se e expressarem-se, a partir do contato por ela despertado com estados interiores, uma vez que, ao dançar, percebiam-se e reconheciam em si sentimentos como raiva, tristeza, felicidade ou prazer.

O prazer que diziam encontrar – ao serem entrevistados a respeito do grupo e ao sentirem-se “famosos” na escola por saberem dançar *hip-hop* – espelhava a busca por aceitação empreendida na experiência com a dança. Buscavam ser vistos, atrair um olhar, serem reconhecidos e aceitos. Almejavam respeito e fé em suas capacidades de crescer para que pudessem se afirmar como pessoas.

Para Erickson (1979), o adolescente não é reconhecido nem mais como criança, nem ainda como adulto, o que o coloca numa situação de “moratória

social” concedida pela sociedade para que se prepare para assumir papéis adultos. A indefinição do lugar por ele ocupado pode conduzir à experiência de um não se sentir real. De acordo com Souza (2005), na tentativa de sentirem-se reais e de encontrarem uma identidade pessoal, os adolescentes buscam formas de identificação em grupo. Não sabendo o que poderão se tornar, parecem sentir-se suspensos. As coisas e o si mesmo não lhes parecem reais. Buscam as mais variadas experiências que os façam sentirem-se reais e que, muitas vezes, trazem conseqüências à sociedade, mas que, ainda assim, não eliminam a angústia por não se poderem tornar logo aquilo que poderão vir a ser quando adultos.

De acordo com Souza (2005), deve-se tomar cuidado para não confundir adolescência com delinqüência, depressão ou neurose. O sentimento de não se sentir real, por exemplo, não deve ser confundido com depressão patológica e tratado como tal. Ao contrário, precisa ser tolerado e enfrentado com o adolescente.

Os aplausos e as entrevistas sobre o grupo de dança ao qual os adolescentes pertenciam pareciam colocá-los bem diante do próprio existir. Morato (1999) aponta que é o pertencer que oferece a possibilidade de ser quem se é, no sentido de perceber-se como consciência de si mesmo, por ser a realidade coletiva sempre anterior à idéia que se faz de si próprio.

De acordo com Winnicott (1975), o indivíduo se constitui como pessoa sob o olhar da mãe devotada e capaz de enxergar seu bebê tal como é, e não como um feixe de suas próprias projeções. Por este motivo, considerava que uma das funções maternas essenciais para o desenvolvimento emocional do indivíduo seria a capacidade da mulher de ver seu bebê de modo a permitir-lhe

ver a si próprio refletido neste olhar. Analogamente, podemos pensar que o olhar atento da platéia e dos colegas da escola, de dentro e de fora do grupo de dança, dos familiares que vinham apreciar as apresentações, do professor exigente, mas cuidadoso e presente, são exemplos de experiências nas quais os adolescentes puderam não apenas se sentirem vistos, mas, principalmente, reconhecidos em sua personalidade, o que, na perspectiva winnicottiana, relaciona-se profundamente com a possibilidade de integração pessoal espontânea e autêntica.

Winnicott (1954), ao comentar sobre a ludoterapia de Virgínia Axline baseada nos postulados da ACP, considera que a terapia não-diretiva oferece ao indivíduo a permissividade de ser a si próprio, ao aceitá-lo de modo completo, sem realizar avaliações ou pressioná-lo para mudanças. Este tipo de terapia facilita a identificação e o esclarecimento de atitudes emocionalizadas por meio do reflexo do que o cliente expressou. Winnicott associa este enunciado com sua idéia de espelho, em suas palavras, "em termos da idéia de que o primeiro espelho é o rosto da mãe e que uma das funções desta última e dos pais e da família é fornecer um espelho, figurativamente falando, em que a criança possa se ver" (p. 376).

Messias (2006) resume a concepção rogeriana sobre a necessidade de aceitação positiva. Com o desenvolvimento da noção de "eu", o indivíduo passa a precisar da consideração positiva de pessoas significativas. Inicialmente o ideal é que os pais ofereçam aceitação positiva incondicional à criança, pois, para ela, o seu mundo são as suas experiências e a possibilidade de ser aceito incondicionalmente validará a experiência vivida. A criança que experimenta esta aceitação incondicional, pouco a pouco, vai deixando de depender dela.

Passa a desenvolver um eu mais fluído e mutável que acredita nas próprias experiências, dando cada vez menor importância para avaliações externas. Este processo poderá ser facilitado pelo ambiente e será impulsionado pela tendência atualizante.

De acordo com Rogers (1971), a criança, por necessitar e desejar ser amada, tende a comportar-se de modo a despertar na relação com o outro a experiência de aceitação. Para tanto, muito freqüentemente, introjeta valores de outras pessoas, tornando-lhes seus. Aos poucos, perde o contato com o seu próprio centro de avaliação, na tentativa de não se privar do afeto, da aprovação e da estima dos outros. Passa a agir de acordo com valores alheios aos seus e discrepantes da sua experiência. Com isso, aprende a ter uma desconfiança básica sobre a sua própria experiência que, cada vez menos, atua como guia de si mesmo. Messias (2006) aponta que é por este motivo que o amor dos pais pelos filhos é tão importante, mesmo que não apreciem cada uma das suas atitudes, pois oportuniza a construção de relações interpessoais com um potencial mais saudável.

Não apenas as relações familiares são importantes para o desenvolvimento de um centro pessoal de avaliação que possibilite o abrir-se de modo congruente às experiências. Também a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem no contexto da escola é fundamental neste processo, sobretudo na adolescência, momento em que o jovem tende a abrir-se para as relações extrafamiliares e a experimentar um interesse crescente pelo mundo que o circunda. Rogers (1971) considera os jovens motivados intrinsecamente e em alto grau. Interessam-se e desafiam-se por muitos dos elementos de seu ambiente. São curiosos e almejam descobrir, conhecer e

resolver problemas. No entanto, nos anos em que passam na escola esta motivação é bastante amortecida. Mesmo assim, segundo o autor, é imprescindível que os facilitadores de aprendizagem busquem o despertar de tal motivação, descobrindo aquilo que os desafia e criando oportunidades para o seu enfrentamento.

De acordo com Queluz (1984), movida pela curiosidade em aprender sobre o mundo em que vive, a pessoa incorpora ao seu “eu” conhecimentos que, ao explicarem o mundo, explicam o homem. Para a autora, não há dualidade entre homem e mundo, uma vez que ambos interagem de modo que a criação de um modifica o outro. O crescimento promovido pela aprendizagem refere-se a este apreender o mundo e a si mesmo como em um espiral que conecta o homem ao mundo e o mundo ao homem. Trata-se de um fluxo constante em que o homem busca no mundo elementos que apoiem a sua própria construção e que, ao incorporar estes elementos a si mesmo, volta-se para modificar o mundo.

Aberastury e Knobel (1981) incluem a atitude social reivindicatória e a busca por novos modelos e papéis não previamente determinados pelos adultos na fenomenologia do adolescer. Os adolescentes tendem a buscar mudar o mundo à sua maneira, criando novas soluções.

Alguns dos adolescentes que participaram da pesquisa, mobilizados pela experiência com o grupo de dança de rua e pela relação com o professor, mostraram-se interessados em dar aulas para outras crianças que, assim como eles, não teriam condições de frequentar academias de dança particular. A experiência com a dança parece ter trazido esperança aos adolescentes de um futuro melhor para si próprios e para outros que carecem de oportunidades de

acesso à cultura e de perspectivas para o futuro. Desejaram participar de projetos sociais, mobilizaram-se para dar aulas de dança para crianças mais jovens e mais carentes de recursos do que eles. Responsabilizaram-se pela mudança e acreditaram em seu potencial de trocar, por sentirem agora que têm o que oferecer. A experiência com a dança tornou-se um bem a compartilhar com o outro e uma oportunidade de contagiar outros jovens com interesses e perspectivas. Parecem ter compartilhado da esperança por mudanças e se apropriado de suas responsabilidades como cidadãos.

Isso é o que Rogers (1971) descreve como uma aprendizagem visceral, profunda e impregnante, diferente daquela que acontece “só do pescoço para cima” (p. 158). Estas aprendizagens podem ser despertadas pela descoberta experiencial de uma nova idéia gerada pelo próprio aprendiz, na aprendizagem de uma nova habilidade ou em uma criação artística. A pessoa inteira empenha-se nessas aprendizagens criativas. Para Rogers (1971), aprendizagens significativas englobam aspectos pessoais tais como independência, auto-inicitiva, responsabilidade, libertação da criatividade e geram na pessoa a “tendência para se tornar, mais, uma pessoa” (p. 119). Quando há confiança por parte do professor em seus alunos e quando juntos arriscam-se em um campo desconhecido de experiências que poderão conduzir à mudança subjetiva, presenciam a iniciação de aprendizes e futuros cidadãos que enfrentarão os desafios de mundos desconhecidos.

De acordo com Queluz (1984), para que o indivíduo cresça, é necessário que, cada vez mais, conheça melhor a si mesmo e ao mundo. A aprendizagem significativa, ao colocar o indivíduo em contato consigo mesmo e com o mundo, faz surgir a consciência crítica.

Com os temas em torno dos quais eram desenvolvidas as coreografias do grupo de dança, os adolescentes eram estimulados a fazerem suas pesquisas e tinham a liberdade para, em determinados momentos da aula e das coreografias, improvisarem conforme as suas criações.

Foi assim que Tom se interessou pela situação da água no planeta e pelos cuidados do homem com o ambiente em que vive. Jorge interessou-se por pesquisar as danças africanas e contemporâneas. Ambos escolheram a própria direção, se auto-iniciaram e envolveram-se com o processo de forma global, tanto com seus sentimentos e paixões quanto com o intelecto. O problema da água no mundo que preocupava Tom, bem como as pesquisas sobre as danças africanas e o movimento *hip-hop* de Jorge eram problemas que tinham significado e relevância pessoais. Para um, remetia ao futuro, tão desconhecido e incontrolável. Para o outro remetia às origens e à busca por seu “estilo” individual. A própria identificação de Jorge com o movimento *hip-hop* formulava uma posição, expressa por uma fala, bem como por atitudes de crítica social e de busca por melhores condições de vida.

Magro (2002) considera a participação de adolescentes no movimento *hip-hop* uma oportunidade para explorar outros modos de ser adolescente e de torná-los protagonistas de seus próprios processos educativos não-formais, uma vez que se tornam "autores de si próprios", resgatando a educação como uma formação de "autores-cidadãos".

Scandiucci (2006) considera que o *hip-hop* faz uma tentativa de resgate das culturas africanas e afro-brasileiras por meio do trabalho com comunidades bem como por seus ritmos e letras de suas músicas. Uma criança ou um adolescente negro-descendente, termo adotado pelo autor, que tem a

oportunidade de conhecer um pouco da história de seus antepassados, como viviam na África e para que foram trazidos ao Brasil, poderá desenvolver uma percepção de si menos estigmatizada. Não é o objetivo primeiro do *hip-hop* aprofundar-se sobre as diferenças culturais entre as sociedades africanas, mas indiretamente recupera o valor delas. Refazendo as culturas trazidas de sociedades africanas, os participantes do movimento *hip-hop* podem também refazer a si próprios na sociedade contemporânea, pois passam a identificar-se com algo, a pertencer a um contexto que tem raízes e passado, recuperando também um lugar no mundo.

Pertencer a um grupo pode fortalecer a auto-estima e é baseado nesta premissa que Scandiucci (2006) considera a cultura *hip-hop* como possibilidade de expressão e construção de uma identidade do jovem que venha a pertencer ao movimento em qualquer uma de suas manifestações, seja por meio da música, do grafite ou da dança. O autor, em entrevista para uma pesquisa sobre a cultura *hip-hop*, ouviu de um de seus participantes que se tivesse que participar de uma religião, esta seria o *hip-hop*. De forma semelhante, Elis definiu-se de acordo com sua identificação com o *hip-hop* e sofreu por sentir-se impelida a escolher entre o movimento ou uma determinada religião que sentia ser imposta pelos pais.

Aberastury e Knobel (1981) descrevem a necessidade do adolescente de pertencimento grupal, esclarecendo que o grupo protege e traz a sensação de poder. Outeiral (1994) coloca que modas, costumes, atitudes e atividades recreativas têm um papel tão importante para os adolescentes, que chegam a estereotipar-se no esforço de não correrem o risco de perder o sentimento de unidade proporcionado pelo grupo. Para Elis o pertencimento ao grupo era tão

importante que foi colocado lado a lado com o pertencer religioso da mãe. Foi também Elis que, dançando, aproximou-se de sua história pessoal, pois ao mesmo tempo que recuperou experiências do pai quando jovem, procurou diferenciar-se da mãe.

Outeiral (1994) considera que uma das tarefas mais importantes da adolescência é a independização, não no sentido de romper com a família, mas de transformar os vínculos infantis em um tipo de relacionamento mais maduro, independente e adulto. Este processo é doloroso para ambas as partes e sofrerá influência pela forma como os pais também vivenciaram suas transformações com os avós dos adolescentes. Poderá ocorrer de os adolescentes desvalorizarem os pais na tentativa de afastá-los e, com isso, progredirem em sua busca pela independência. A necessidade de separação dos pais os aproxima do grupo.

Paradoxalmente, os adolescentes do grupo de dança de rua estudado desejavam ter um diferencial por serem reconhecidos na escola como “aqueles que sabem dançar *hip-hop*” e, ao mesmo tempo, queriam ser semelhantes aos demais colegas do grupo de dança. Pertencer a ele parecia trazer-lhes segurança num momento em que procuravam novas referências e apoio que não fossem provindos dos pais. Almejavam ter um diferencial do restante da escola, mas não queriam diferenciar-se dos demais membros do grupo de dança de rua, chegando mesmo a não se considerar interessante dançar muito melhor que os outros e, com isso, destacar-se. Sobressaindo-se do grupo, corriam o risco de perder o *status* de pertencentes, a identificação e a segurança que encontravam nele.

Identificavam-se com os membros do grupo enquanto buscavam a si mesmos. Os alunos bolsistas em academias particulares nutriam um carinho especial pelo grupo da escola pública e tratavam seus compromissos como prioridade. Da mesma forma, identificavam os colegas como “boas pessoas e com bons hábitos”, simplesmente por dançarem naquele grupo e, ao identificarem-se com o grupo, percebiam-se também como “boas pessoas” em potencial. Dançando a dança de rua puderam ainda compartilhar segredos de uma realidade particular e exclusiva ao grupo de adolescentes, da qual nem a pesquisadora nem o professor de dança faziam parte.

Rogers (1971), em sua proposta de aprendizagem significativa, incluiu a vida íntima do aluno no processo de aprendizagem, afirmando que vivem e aprendem no seu relacionamento interpessoal com os facilitadores por meio de relações de pessoa a pessoa que promovam e facilitem o crescimento. Atitudes de autenticidade, respeito e compreensão sobre o mundo particular do estudante trazem reflexos não somente às notas e à aquisição de leituras, como também ao aumento da autoconfiança, da criatividade e do afeto por outras pessoas. A relação aluno – aluno também é modificada tornando-se mais consciente, cuidadosa e sensível. Fred pôde aceitar e respeitar a sexualidade de seu amigo, antes percebida como um complicador na relação de amizade.

Ao refletir sobre o trabalho em educação com adolescentes, Rogers (1971) questionou-se sobre o quanto os estudantes realmente são colocados em um clima de confiança e facilitador da autodireção. Questionou-se também sobre o que se faz com as ambivalências despertadas por estes difíceis questionamentos. Na concepção de Aberastury e Knobel (1981), o mundo dos

adultos tem dificuldade para aceitar as flutuações imprevistas do adolescente sem mobilizar-se, por reeditarem nos adultos algumas das ansiedades básicas que estavam resguardadas até então.

De acordo com Rogers (1971), a aprendizagem que envolve mudança nas concepções individuais e na percepção de si mesmo é ameaçadora e suscita reações. O autor exemplifica que aceitar um aluno de cabelos compridos ou, como se via no grupo de dança aqui em foco, com bonés que cobrem o rosto e com roupas muito largas, mais do que aceitar o cabelo ou os acessórios em si mesmos, implica aceitar os valores implícitos ou a suportar posições divergentes. As aprendizagens que têm relação com certas contradições no interior de cada um, por implicarem impossibilidade da coexistência de idéias, são penosas e ameaçadoras, pois envolvem mudanças claras da estrutura do ser.

Estas aprendizagens, ao conduzirem à aproximação e ao contato com a experiência, promovem orientações de valores comuns aos indivíduos e talvez, até mesmo, às culturas. Valores como sinceridade, independência, autodireção, autoconhecimento, respeito, receptividade social, responsabilidade social e relacionamentos amorosos interpessoais emergem e desenvolvem-se pela abertura à própria experiência e levam os indivíduos a engrandecerem a si mesmos e aos outros (Rogers, 1971).

Chamava a atenção da pesquisadora o respeito que os alunos nutriam pelo professor e o comprometimento que dedicavam às atividades do grupo, tendo sido este o chamariz para a escolha e realização da pesquisa neste grupo de dança. A pesquisadora, após acompanhar as primeiras aulas, sentiu-se intrigada e profundamente interessada em compreender que fenômeno

permeava as relações humanas daquele grupo de dança de rua. Rogers (1971) aponta que a avaliação de si próprio, e não de outras pessoas, pode transformar a aprendizagem auto-iniciada em aprendizagem responsável, tendo em vista que a pessoa passa a decidir quais os critérios são importantes para si, quais os objetivos que busca alcançar e a extensão em que os alcançou, aprendendo a ser responsável por si e por suas direções.

Os integrantes do grupo de dança dividiam funções e compartilhavam a responsabilidade por sua existência; os adolescentes desenvolviam juntos coreografias; os interessados em determinados aspectos ligados à dança realizavam pesquisas independentes, pequenas criações individuais e as improvisações eram incorporadas às apresentações; alguns alunos tomavam a iniciativa de marcar apresentações em eventos da comunidade; outros, como Ed, eram responsáveis por cuidar do grupo fora da escola. Certa vez, o grupo dirigiu-se para um local de apresentação e quando lá chegaram perceberam que não haviam levado o CD com a música da coreografia que apresentariam. Como o professor não os acompanhava em todas as apresentações, nesta ocasião precisaram arcar com as conseqüências do esquecimento: voltaram para a escola sem apresentarem-se. Possivelmente esta experiência contribuiu para o reconhecimento e aceitação dos alunos, conforme propõe Rogers (1983), de sua responsabilidade, substituindo a disciplina externa pela autodisciplina.

Rogers (1983) pondera que a responsabilidade por si mesmo é tão assustadora para alguns estudantes quanto o é para os facilitadores dar-lhes esta oportunidade. Acontece de muitos adolescentes que reivindicam mais liberdade, ficam confusos e até paralisados quando se vêem diante da

possibilidade de viverem uma liberdade responsável. Exemplo é a atitude de determinados adolescentes que nas atividades de improvisação pareciam perdidos e confusos com tamanha liberdade sobre como se movimentar e o que fazer consigo mesmos. Talvez tenha sido aquela a primeira vez ou uma das raras vezes que alguém disse que eram bonitos, que tinham alguma chance ou que poderiam e deveriam acreditar em si mesmos. Não estando acostumados com a confiança, pareciam não estar preparados para escolher, errar e lidar com as conseqüências de suportar as incertezas decorrentes das escolhas guiadas pelo desejo pessoal.

O facilitador deste grupo, na ocasião em que a pesquisadora acompanhou as aulas, era um jovem professor, apaixonado pela dança e comprometido em envolver os adolescentes com os compromissos do grupo e, quem sabe, com um futuro profissional como bailarinos. Longe de ser um professor experiente, especialista em aprendizagem centrada no aluno ou em aprendizagem significativa, era alguém que se colocava por inteiro na relação com os alunos, acertando e errando, mas, acima de tudo, como uma pessoa inteira. Compartilhava sensações, abria espaço para sentimentos e impressões dos alunos e colocava claramente as suas posições, independente de serem elas certas ou erradas. Preocupava-se com o que seriam futuramente, com o desinteresse de um e o interesse de outro. Angustiava-se com seus limites e buscava na pesquisadora apoio para compartilhar suas dificuldades. Os adolescentes podiam colocar-se. Alguns, por vezes, saíam magoados ou discordando das idéias do professor. Poucos tinham a coragem de contrariá-lo publicamente. Porém, a pesquisadora percebia no grupo, como um todo, um clima de respeito e admiração pelo professor Luís.

A travessia ao mundo adulto permeou a experiência dos adolescentes com a dança. Assim como Dora declarou, os adolescentes ainda não estavam certos quanto ao que queriam para seu futuro e, enquanto viviam suas dúvidas, apoiavam-se na dança. Dançavam enquanto adolesciam e adolesciam enquanto dançavam. Na perspectiva de Winnicott (1975), a única “cura” possível para o adolescente e para a sua essencial imaturidade é a passagem do tempo, enquanto vive uma época de descoberta pessoal engajado em sua própria experiência.

Alguns dos adolescentes do grupo trabalhavam ou faziam “bicos” para ganhar o próprio dinheiro ou ajudar a sustentar a família. Outros dedicavam-se a diferentes atividades além da escola, como, por exemplo, a participação em grupos de dança como bolsistas. Em meio a rotinas atarefadas e, para alguns, já bastante semelhantes à rotina de um adulto, as aulas de dança oportunizavam a brincadeira, a descontração e o lúdico. No grupo da escola pública, brincavam de dançar uma dança que encena a dura realidade das ruas, porém com a proteção dos muros da escola.

Aberastury (1983) considera marcante na adolescência a necessidade de entrar no mundo adulto. O adolescente sente que deve planejar a sua vida, controlando as mudanças e adaptando o mundo externo às suas necessidades. Passa a funcionar mais ativamente tendendo à intelectualização, uma vez que se sente paralisado para agir. Busca na teoria a solução de problemas transcendentais como o amor, a liberdade, o casamento, o matrimônio, a paternidade, a educação, a filosofia e a religião. Jorge contou à pesquisadora sobre suas reflexões e preocupações com questões como o casamento, o envelhecimento e a educação.

Ao mesmo tempo em que refletem e fantasiam, os jovens são impelidos a deixar de lado as soluções imaginárias da dimensão do “como se”, do jogo e da aprendizagem, para enfrentar as incertezas da realidade, o que implica distanciamento das fantasias de projeções futuras para passarem a “ser” no presente, tornando-se, pouco a pouco, independentes do “ser como e com os pais” (Souza, 2005).

A formulação de teorias e idéias ajuda o adolescente a enfrentar este processo e possibilita um espaço para descarregar as ansiedades e os conflitos entre o desejo de independência pessoal e a tendência a permanecer ligado aos pais (Souza, 2005).

Alguns dos adolescentes chegam a mencionar a dança como perspectiva de profissão, outros a colocam na posição de uma atividade paralela ao trabalho e à família como uma condição necessária ao bem-estar e a uma vida adulta equilibrada. Para mais além dos projetos de tornarem-se adultos que praticam dança, estes adolescentes parecem estar falando sobre a esperança de um futuro em que haja espaço para o prazer e para os cuidados consigo mesmos, aspectos que encontraram na dança durante a adolescência. De acordo com Winnicott (1975), o brincar da criança pequena se propaga num brincar mais amplo, concretizado pelas artes ou pela religião, por exemplo. Neste sentido, o dançar constituiu-se um brincar mais amplo para os adolescentes que agora desejavam levá-lo para o mundo adulto.

A frase “eu quero dançar sempre” ou “para sempre” presente em alguns dos relatos dos adolescentes parecia um esforço de buscar alguma segurança para o incerto e nebuloso futuro. Gostariam que a dança, ou melhor, o prazer e a segurança que encontravam dançando no grupo da escola pública os

acompanhassem em seu futuro. Dançar no futuro parecia confortá-los face aos medos do mundo adulto. Entretanto, Klaus, que escolheu dançar como profissão e já fazia esforços para tornar este projeto realidade, lidava com o ônus de sua escolha.

Outeiral (1994) aponta que a escolha profissional envolve a própria pessoa e também a sua circunstância social. Pode acontecer de o adolescente ter características e habilidades para determinada área e, em decorrência, por exemplo, do mercado de trabalho, acabar por fazer uma escolha profissional mais ou menos distante da sua tendência. Este momento faz parte do final da adolescência e constitui-se em um processo longo e penoso. O contexto social de Fred e a relação com os pais traziam-lhe angústia por fazê-lo crer que seus sonhos de ser bailarino e sua realidade social estavam distantes, de modo que, para aproximá-los, teria que fazer grandes esforços, sem sentir que poderia contar com a ajuda dos pais.

Os elementos apreendidos a partir da experiência dos adolescentes com a dança na escola lançam luz à reflexão sobre o cuidado com o uso que se faz do espaço escolar. Para os adolescentes participantes da pesquisa, participar do grupo de dança oferecido pela escola parece ter sido, além de uma importante experiência de aprendizado, uma verdadeira experiência de crescimento pessoal.

A pesquisa de Barros, Coscarelli, Coutinho e Fonseca (2002) que trata sobre o uso que os adolescentes fazem de seu tempo livre, isto é, fora das salas de aula, revela que as atividades mais freqüentemente praticadas são assistir televisão, praticar esportes e ficar na rua. Com relação às atividades culturais, parte considerável dos entrevistados vai ao cinema e a *shows* de

música, indicando uma motivação dos adolescentes para participarem de atividades culturais, ao contrário do que freqüentemente se acredita.

A vinculação do adolescente às instituições, sejam elas com fins culturais, esportivos ou ocupacionais, é utilizada como alternativas para retirar o adolescente das ruas. De acordo com Bleger (1989, p. 40), “toda instituição é o meio pelo qual os seres humanos podem se enriquecer ou se empobrecer e se esvaziar como seres humanos”. Não é vantajoso apenas retirar os adolescentes das ruas e colocá-los em instituições, e até mesmo na escola, para executarem tarefas que não os permitam atribuir novos sentidos às suas experiências.

Para Souza (2005), a família e outras estruturas sociais têm grande importância para o adolescente por oferecerem continência ante as turbulências do crescimento emocional. Outeiral (1994) considera a noção de limites, em geral compreendida de forma negativa e relacionada à repressão, proibição e interdição, como algo além disso, que indica para a criação de um espaço protegido para que o adolescente explore a sua espontaneidade e criatividade sem medo e riscos, estando a criatividade na adolescência diretamente relacionada com a noção de limites. O autor lembra que não há nenhuma espécie de conteúdo que seja capaz de organizar-se sem a existência de um continente para lhe dar forma. Não oferecer ao adolescente limites o impede de exercer a sua capacidade de pensar, ser criativo e espontâneo, pois tanto crianças quanto adolescentes necessitam e pedem limites, pois os ajudam a organizarem-se. Pode acontecer de os adultos absterem-se de colocar limites aos adolescentes, uma vez que para isso é

necessário envolverem-se de modo que os contenham, suportando suas reclamações e protestos, processo que não é fácil.

Adolescer no contexto do grupo de dança de rua da escola parece ter dado contorno às necessidades de transgressão e proteção dos adolescentes. Encenar, dançando e brincando, por exemplo, o compartilhar de um cigarro de maconha nas rodas de dança de rua, iniciadas pelos próprios adolescentes informalmente, antes ou nos intervalos da aula, era aceito sem maiores conseqüências dentro do pátio da escola. Porém, acender concretamente um cigarro de maconha não teria a mesma aceitação.

A escola, de acordo com Outeiral (1994), é como uma “simulação da vida”, com regras para serem seguidas e também transgredidas. Ao transgredir, o aluno lidará com as conseqüências da escola, que ainda são mais amenas do que as conseqüências impostas pela sociedade. A escola oportuniza o aprendizado com a transgressão. O adolescente encontra na escola uma microssociedade, com um sistema de forças, regras e valores que o impactam e onde pode competir, dividir, rivalizar, oprimir e ser oprimido, assim como o é no sistema social real, experiências essenciais para quem está buscando continuamente a si mesmo. É por esta razão que Outeiral (1994) considera que a escola está numa posição privilegiada na promoção do crescimento do aluno, uma vez que este aparece por inteiro na busca de si mesmo e a escola pode oferecer um olhar atento sobre quem ele é.

A dança de rua traz em si um aspecto transgressor por encenar a realidade das ruas marcada por violência e falta de recursos. Porém, dançar a dança de rua na escola tem um gosto especial de “transgressão segura”. A escola ofereceu a proteção que as ruas e o mundo adulto não teriam condições

de oferecer. De acordo com Molina, Silva e Silveira (2004), as instituições como as escolas são cenários privilegiados que viabilizam, por meio de diferentes práticas culturais e esportivas, o aprendizado de formas de ser e de estar no mundo. Ao mesmo tempo, estes contextos configuram-se como cenários capazes de atribuir novos sentidos às transgressões e aos desejos dos adolescentes.

As autoras concluíram que as oficinas do projeto social investigado por elas ofereciam a oportunidade de protagonismo, de pertencimento e de autonomia do gesto, sobretudo o das transgressões e das celebrações coletivas, as quais governam, significam e constroem as relações sociais dos adolescentes e sua identidade. Experiências esportivas e culturais têm o potencial de concretizar o desejo de transgredir e pertencer, por serem reconhecidas pelos adultos nos âmbitos familiar e escolar, como protegidas e saudáveis (Molina, Silva & Silveira, 2004, p.134).

Aun, Morato, Noguchi e Nunes (2006), em estudo sobre transgressão e juventude encarcerada, propõem compreender o transgredir como a exploração de limites internos e externos, particulares e coletivos, de modo que o sujeito que transgride transcende o familiar onde habita e é reconhecido por si próprio e pelos outros. Nesta perspectiva, a transgressão é considerada uma maneira de conhecer limites e possibilidades de si mesmo, do outro e do mundo. A combinação entre contexto escolar e dança de rua parece ter dado contorno às buscas de transgressão e de pertencimento de alguns dos adolescentes.

A pesquisadora pensa que a experiência de dançar a dança de rua no contexto da escola proporcionou a ampliação da autonomia e da autoconfiança

dos adolescentes. Finalmente, a experiência de dançar na escola, enfocada sob a luz da psicologia humanista, não se dirige à busca de mudanças no padrão de comportamento que resultem em jovens mais “bem-comportados” e dispostos a absorver uma vasta bagagem teórica. Busca-se sim a retomada também no espaço escolar da autonomia pessoal como medida de prevenção e promoção de um desenvolvimento saudável. Alguns dos elementos que emergiram dos sentidos atribuídos à experiência de dançar e de adolecer no contexto da escola foram resumidos a seguir:

- 1) interesse espontâneo em participar de atividades dotadas de significação pessoal e que contribuam para o crescimento;
- 2) vivência física e subjetiva do corpo em crescimento, suas perdas e potencial criativo;
- 3) envolvimento integral com a experiência de aprendizagem, incluindo sentimentos e intelecto;
- 4) busca por si mesmo facilitada pela aceitação positiva de outros significativos;
- 5) diferenciação em relação aos pais;
- 6) vivência de pertencimento a um grupo que compartilha significados, ao mesmo tempo, em que se diferencia da maioria;
- 7) sentimentos de autoconfiança e poder pessoal ao dançar;
- 8) abertura para o mundo e interesse em modificá-lo, refazendo-se a si mesmo neste processo;
- 9) desejo de levar da adolescência o dançar como um brincar e um modo de cuidar de si.

Finalizando, as experiências vivenciadas pelos adolescentes com a dança de rua na escola reafirmam o potencial de crescimento inerente ao ser humano e expressam a necessidade de cuidados que podem ser tomados com relação aos adolescentes no intuito de facilitar o seu crescimento pessoal, sobretudo no espaço escolar, tais como um clima de autenticidade, respeito e compreensão. A educação de adolescentes requer suporte por parte dos adultos às suas flutuações, além da colocação de limites que permitam a transgressão e o pertencer e, paralelamente, abram espaço para a autodireção e a auto-avaliação.

Conclusões

Esta pesquisa contribuiu para a constatação da necessidade de cuidar da escola como um espaço potencial de crescimento pessoal e de desenvolvimento humano. É na escola que as crianças e os adolescentes passam considerável parte de seus dias, de modo que a educação para a vida, e não apenas para o aprendizado de conteúdos importantes ao vestibular, acontece hoje mais no espaço escolar do que no familiar. Espaço escolar está sendo usado aqui de forma ampliada e não se refere apenas às situações de sala de aula, mas ao tempo que se passa na escola e à qualidade das relações humanas estabelecidas dentro dela. Faz-se necessário oferecer oportunidades para o “transgredir e pertencer”, aprender experienciando e incluir mente e corpo para uma educação integral, que não segmente pensamento e sentimento e que considere o ser humano em sua integralidade, rico em potencialidades.

O indivíduo que aprende em um contexto cujas ameaças ao “eu” são reduzidas e que lhe permite ser por inteiro poderá fazer uso destas oportunidades para aprender com o objetivo maior de crescer e engrandecer-se. Neste sentido, quanto mais experiencial for a aprendizagem, isto é, quanto mais ligada a questões práticas de natureza social, ética, filosófica ou pessoal, mais significativa tenderá a ser.

O esforço para a ampliação da educação em relação a algo meramente intelectual inclui também capacidades culturalmente menos valorizadas, como o potencial intuitivo. Rogers convida educadores e alunos com espírito inovador a terem a coragem, a criatividade e a capacidade de arriscarem-se neste mundo do espaço interior para tentar compreendê-lo (Rogers, 1983).

Ao enfatizar a importância de sentir o conhecimento, Rogers alerta que o conhecer sem sentir possibilitou à humanidade cometer atrocidades sem grandes crises de culpa como, por exemplo, as guerras e os genocídios. Por muito tempo fomos treinados a enfatizar somente o aspecto cognitivo e a evitar sentimentos ligados à aprendizagem, o que conduziu à negação de uma parte essencial de nós mesmos e à terrível cisão que vivemos hoje (Rogers e Rosenberg, 1977). O vasto desenvolvimento de nossos recursos de energia física é discrepante em relação ao desenvolvimento de nossa energia humana e é por este motivo que Rogers (1971) defende a libertação do potencial individual por meio das relações na educação para que tal discrepância não nos conduza à exaustão ou até à destruição da sociedade.

É urgente a necessidade de restaurar o contato com a experiência, oportunidade que o grupo de dança parece ter proporcionado aos participantes da pesquisa. Captaram, de diferentes formas e com diferentes intensidades, sentimentos que se passavam em seu interior, suas sensações, experiências e reações, e abriram-se para as experiências com o mundo exterior.

Gomes (2002) salienta que a abertura à experiência na educação é fundamental e implica disponibilidade para assumir o que o organismo está sentindo. Assim, a experiência deixa de parecer um inimigo a ser temido ou destruído e passa a ser considerada um dado importante para o crescimento pessoal. Estando aberta à própria experiência, a pessoa aceita que as outras também experienciem e tenham sentimentos, deixando por conta delas a avaliação do que se passa em seu organismo. Rogers percebeu, em anos de experiência profissional, que o “eu” era o elemento central da experiência

subjetiva da pessoa, sendo buscado e parecendo não haver outro fim, a não ser o de tornar-se o verdadeiro “eu” (Rogers & Kinget, 1977).

Em toda a experiência narrada, a tendência atualizante atuou como guia para a abertura às experiências de dançar e de adolescer. Mediante as inevitáveis adversidades de vida, a tendência atualizante lutou em favor da busca de ser quem se é.

Esta dissertação termina com o compartilhar de reflexões da pesquisadora, que não saiu ilesa do processo de construção da pesquisa, especialmente no que tange à relação com os adolescentes participantes. Os sentimentos mais autênticos experimentados por ela na relação com os adolescentes foram ora de impotência e ora de identificação pelo reencontro com sua própria adolescência. Durante o desenvolvimento do estudo, deparou-se com questionamentos e ressignificações sobre a sua própria escolha e fazer profissional, em sintonia com os esforços de Ed, os conflitos de Elis, os medos de Fred, o cansaço de Klaus, as dúvidas de Dora, o encantamento de Tom e os questionamentos de Jorge. Diante destas identificações, a pesquisadora percebeu-se buscando encontrar a justa medida entre a separação necessária entre pesquisador e participantes e a relação dialógica e intersubjetiva que os aproximava e fazia do desenvolvimento desta pesquisa um contato humano único.

Tais sentimentos foram apaziguados pela escuta oferecida e pela possibilidade de compartilhar com os adolescentes suas experiências e sentimentos, compreendendo-lhes e aceitando-lhes. A escuta da pesquisadora foi encorajada pela crença no potencial daqueles adolescentes para o crescimento psicológico, enfrentando com criatividade as adversidades de vida.

Serem ouvidos pela pesquisadora surpreendeu aos participantes da pesquisa, face ao interesse, à atenção e ao cuidado em respeitá-los. Após lerem os relatos sobre a própria experiência de dançar no grupo da escola, encantavam-se em encontrar ali suas palavras ou, pelo menos, considerável parte daquilo que haviam falado e sentido. De acordo com Campos (2008), quando uma situação é dividida com outra pessoa que se coloca como verdadeiramente interessada, desencadeia-se um processo na pessoa ouvida de autovalorização que traz em si um potencial para a resolução de problemas.

Szymanski e Cury (2004) apontam que as entrevistas, por promoverem a reflexão, mobilizam o entrevistado por meio da escuta interessada e revelam ao pesquisador e ao seu interlocutor elementos do vivido antes irrefletidos. Com isso, pode-se dizer que as entrevistas possuem caráter interventivo e até terapêutico.

A escuta empática e aceitadora da pesquisadora em relação ao contar as próprias experiências por parte dos participantes, parece ter dado voz à busca pela liberdade de ser si mesmo e ao viver criativo que a dança já expressava sem palavras.

Dançar no grupo da escola trouxe novas e criativas formas de viver o adolescer, entendendo-se criatividade como uma aproximação significativa do viver, conforme propõe Winnicott (1975) e acrescenta Ab'saber (2005, p. 77): "(...) o ato criativo traz, já na origem, o que é específico do humano, a imantação para si mesmo do *self* criador, que encontra o que já estava lá para ser encontrado, o humano no mundo humano".

Referências bibliográficas

Aberastury, A. & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Aberastury, A. (1983). O mundo adolescente. In A. Aberastury. *Adolescência*. (2ª. ed) Porto Alegre: Artes Médicas.

Ab'saber, T. A. M. (2005). A criatividade de Winnicott. *Viver mente & cérebro: Coleção Memória da Psicanálise. D. W. Winnicott*, Vol. 5. São Paulo: Ediouro.

Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2002). A arte e o viver criativo no pensamento de Winnicott. In Sekeff, M. de L.; Zamprona & E. S. (Org.). *Arte e cultura: estudos interdisciplinares II*. 1ª Ed., Vol. 1, pp. 51-56. São Paulo: Annablume/Fapesp.

Aiello-Vaisberg, T. M. J.; Machado, M. C. L.; & Ambrosio, F. F. (2003). A alma, o olho e a mão: estratégias metodológicas de pesquisa na Psicologia Clínica Social Winnicottiana. In *Trajetos do sofrimento humano: desenraizamento e exclusão*. 1ª Ed., Vol. 1, pp. 06-16. São Paulo: Cadernos Ser e Fazer.

Albano, A. A. (1998). *Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo: Plexus Editora.

Alves, F. S. & Dias, R. (2004). A dança break: corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop. *Motriz*, Rio Claro, Vol.10, No.1, pp.01-07.

Aquino, R. S. L. (1986). *Fazendo a história: a Europa e as Américas nos séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Ariés, P. (1986). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Arruda, S. (1988). *A arte do movimento*. São Paulo: PW Editores Associados.

Aun, H. A.; Morato, H. T. P.; Noguchi, N. F. C. & Nunes, A. P. (2006). Transgressão e juventude encarcerada: outras versões a partir do plantão psicológico em unidades de internação da FEBEM/SP. *Imaginário: juventude*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Ano XII, No. 12.

Barros, R.; Coscarelli, P.; Coutinho, M. F. G. & Fonseca, A. F. (2002). O uso do tempo livre por adolescentes em uma comunidade metropolitana no Brasil. *Adolesc. Latinoam*. Vol.3, no.2.

Benjamin, W. (1985). Experiência e pobreza. In W. Benjamin. *Obras escolhidas Volume I Magia e Técnica, Arte e Política*. (Sérgio Paulo Rouanet, trad.). São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (1994). O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Bleger, J. (1989). *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bozarth, J. D & Brodley, B. T. (1991). Actualisation: a functional concept in client-centered therapy. *Handbook of Self-Actualisation*, Vol. 6 (5), pp. 45-60.

Bruhns, Heloisa T. (1993). *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus.

Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.

Campos, A. P. S. (2008). *Atenção psicológica clínica: encontros terapêuticos com crianças em uma creche*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. PUC – Campinas, 106 pp.

Coutinho, L. G. (2005) A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. *Pulsional: revista de psicanálise*. Ano XVII, n. 181, pp. 13-19.

Cury, V. E. (1993). *Abordagem centrada na pessoa: um estudo sobre as implicações dos trabalhos com grupos intensivos para a terapia centrada no cliente*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): Faculdade de Ciências Médicas, Campinas. 163 pp.

Erikson, E. H. (1979). Crescimento e crises. In T. Millon (2ª. ed.), *Teorias da psicopatologia e personalidade.*, pp. 91-104. Rio de Janeiro: Interamericana.

Erikson, E. H. (1987). *Identidade, juventude e crise*. (2ª. ed). Rio de Janeiro: Editora Guanabara (Edição original de 1968).

Erikson, E. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Evans, R. I. (1979). *Carl Rogers: o homem e suas idéias*. (Manoel Paulo Ferreira, trad.) São Paulo: Martins Fontes.

Forghieri, Y. C. (1993). *Psicologia fenomenológica. Fundamentos, métodos e pesquisas*. São Paulo: Pioneira.

Frankl, V. (1991). *Em busca de sentido*. Petrópolis: Vozes.

Freire, I.M. (2001). Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Caderno CEDES*. Vol. 21, No. 53, pp. 31-55.

Gaiger, P. (2000). Um ensaio sobre a corporeidade. *Revista Perfil*, Porto Alegre, Ano IV, No. 4.

Gagnebin, J. M. (1994). Não contar mais? In J. M. Gagnebin. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.

Gomes, R. C. N. (2002). *Formação humanista do médico: contribuições para uma reflexão na concepção de Carl Rogers*. Dissertação de Mestrado.

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Faculdade de Educação, Campinas.

Gibert, M. A. P. (2006). *Saúde mental e trabalho: um estudo fenomenológico com psicólogos organizacionais*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Giorgi, A. (2005) Remaining challenges for humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, pp. 204-216.

Goto, T. A. (2007) *A (re) constituição da psicologia fenomenológica de Edmund Husserl*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Guedes, S. P. (1981). A Pessoa na Teoria Rogeriana. In Guedes, S. P. (2ª. Ed) *Educação, Pessoa e Liberdade: Propostas Rogerianas para uma Práxis Psico-Pedagógica Centrada no Aluno*, pp. 19-26 São Paulo: Moraes, 1981.

Kett, J.F. (1993). Descubrimiento e invención de la adolescencia en la historia. *Journal of Adolescent Health*. Vol.14, pp. 664-672.

Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.

Magro, V. M. M. (2002). Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip-hop. *Cad. Cedes*. Vol. 22, pp. 63-75.

Magro, V. M. M. (2003). *Meninas do graffiti: educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Campinas.

Maslow, A. H. (1968). *Introdução à psicologia do ser*. (Álvaro Cabral, trad.). Rio de Janeiro: Eldorado.

- Maslow, A. H. (1991) *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Messias, T. S. C. (2006). *Compreensão psicológica das vivências de pais em aconselhamento genético (AG)*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), pp. 216.
- McNiff, S. (2007). Empathy with the shadow: engaging and transforming difficulties through art. *Journal of Humanistic Psychology*. No. 47. p. 392.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Edição original de 1945).
- Molina, R.M.K.; Silva, L.O. & Silveira, F.V. (2004). Celebração e transgressão: a representação do esporte na adolescência. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, Vol.18, n.2, pp.125-36, abr./jun.
- Morato, H. T. P. (1999). Serviço de aconselhamento psicológico do IP – USP: aprendizagem significativa em ação. In Morato, H. T. P. *Aconselhamento Psicológico centrado na pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreira, V. (1999). Grupo de encontro com mulheres vítimas de violência intra-familiar. *Estudos de Psicologia*. Vol. 4, No. 001, pp. 61-77.
- Moreira, D. A. (2004). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Tompson.
- Nelson, D. & Weathers, R. (1998). Necessary angels: music and healing in psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 38; 101.
- Outeiral, J. O. (1994). *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Palácios, J. (1995). O que é a adolescência? In Coll, C.; Marchesi, A. & Palácios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 263 – 272.

Pechon, D. (org.) (1964). *Larouse – Dictionnaire Etymologique et Historique du Français*. Paris: Larouse.

Pennacchi A. C. & Carvalho, L. G. (2007). A pessoa em crescimento: contribuições da tendência atualizante para a relação terapêutica. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Poços de Caldas. Recuperado em 13 setembro, 2008. <http://www.encontroacp.psc.br/teses.htm>.

Queluz, A. G. (1984). *A pré-escola centrada na criança: uma influência de Carl. R. Rogers*. São Paulo: Pioneira.

Raffaelli, R. (2004). Husserl e a Psicologia. *Estudos de Psicologia*. Vol. 9, No. 2. pp. 211-215.

Regelski, T. A. (1973) Self-actualization in creating and responding to art. *Journal of Humanistic Psychology*, 13; 57.

Rogers, C. R. (1951). *Terapia centrada no cliente*. São Paulo: Martins Fontes.

Rogers, C. R. (1971). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

Rogers, C. R. (1978). *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes.

Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EPU.

Rogers, C. R. (1992). *Terapia centrada no cliente*. São Paulo: Martins Fontes. (Edição original de 1951).

Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes (Edição original de 1961).

Rogers, C. R. & Kinget, G. (1977). *Psicoterapia e relações humanas. Teoria e prática da terapia não directiva*. Belo Horizonte: Interlivros.

Rogers, C. R. & Rosenberg, R. (1977). *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo.

Rogers, C. R. & Wood, J. K. (1978). Teoria centrada no cliente: Carl R. Rogers. In A. Burton. *Teorias operacionais da personalidade*. Rio de Janeiro: Imago, pp. 192-233.

Rogers, Natalie. (2003). As artes expressivas centradas na pessoa: um caminho alternativo no aconselhamento e na educação. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 2.

Rosenberg, R. L. (1987). *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EPU (Temas Básicos de Psicologia), Vol. 21.

Salzer, J. (1993). *A expressão corporal*. São Paulo: Difel.

Serlin, I. A.; Berger M. R. & Bar-Sinai, R. (2007). Moving Through Conflict: Understanding Personal and Cultural Differences Through Movement Style. *Journal of Humanistic Psychology*, 47; 367.

Scandiucci, G. (2006). Cultura *hip-hop*: um lugar psíquico para a juventude negro-descendente das periferias de São Paulo. *Imaginário: juventude*. Universidade de São Paulo (USP). Ano XII; no. 12, pp. 225 – 249.

Scarpato, M. T. (2001). Dança educativa: um fato nas escolas de São Paulo. *Cadernos Cedes*, ano XXI, no 53.

Souza, R. C. (2005). Adolescência: tempo de enfrentamento. *Viver Mente & Cérebro: Coleção Memória da Psicanálise. D. W. Winnicott*, Vol. 5. São Paulo: Ediouro.

Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: dança na escola. *Caderno CEDES*, Apr. 2001, Vol.21, No.53, pp.69-83.

Szymanski, H. & Cury, V. E. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, Vol. 9, No. 2, pp. 355-364.

Tassinari, M. A. (1997). Recursos Expressivos em Psicoterapia. *II Jornada do serviço de psicologia aplicada da Universidade Santa Úrsula*. Rio de Janeiro.

Winnicott, D. W. (1954). Virgínia Axline – Um comentário sobre Play Terapy. In: Winnicott, C. ET al (org) *Explorações Psicanalíticas*. (J. O. A. de Abreu, trad.) Porto Alegre. Artes Médicas. pp. 375 - 7.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Edição original de 1971)

ANEXOS

ANEXO I

Carta de autorização para a realização da pesquisa na escola

Campinas, 28 de abril de 2008.

De: Renata Marques Rego - Aluna do Mestrado em Psicologia – PUC-Campinas.

Para: Diretora da Escola Pública.

Ref.: Carta de apresentação e autorização para realização de pesquisa

A pesquisa intitulada Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola está sendo desenvolvida como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela psicóloga Renata Marques Rego, junto ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, com o objetivo de compreender os sentidos da experiência de dançar para adolescentes que praticam a dança de rua. Para a efetivação desse estudo torna-se necessária a autorização por parte da diretoria da escola. A proposta inclui a realização de dois encontros em grupo com os alunos que aceitarem participar da pesquisa. Os encontros terão como objetivo ouvir os adolescentes sobre sua experiência pessoal em relação ao grupo de dança de rua. A participação deles neste estudo é voluntária, ou seja, somente participarão dos encontros aqueles que aceitarem espontaneamente. Manter-se-á sigilo quanto aos dados de identificação, tanto dos adolescentes quanto da instituição. Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, pessoalmente na instituição, pelo endereço eletrônico renatamarquesrego@yahoo.com.br ou pelo telefone (19) 81115889.

Renata Marques Rego

Autorizo a psicóloga Renata Marques Rego, mestranda em Psicologia pela PUC-Campinas, a realizar a pesquisa intitulada Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola, bem como a conversar com os alunos que manifestarem espontaneamente, por meio de resposta à carta-convite, o interesse em participar deste estudo. Declaro estar ciente da resolução 196/96 do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas com seres humanos no Brasil. Também declaro estar ciente do objetivo deste estudo.

Diretora da Escola Pública

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A ser lido e assinado pelos responsáveis pelos adolescentes, conforme exigido pela resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde

Nome da Pesquisa: “Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua de um escola”

Pesquisadora: Psicóloga Renata Marques Rego

Orientador: Docente Pesquisadora Dra. Vera Engler Cury

Prezado Senhor (a) _____,

Estou realizando uma pesquisa para conclusão do curso de mestrado em Psicologia na PUC-Campinas e gostaria de convidar o aluno _____ para participar.

O objetivo da pesquisa que será desenvolvida no grupo de dança da escola de seu filho(a) é compreender os sentidos da experiência de dançar para os adolescentes que praticam a dança de rua.

Pelo tipo de pesquisa, informo que não haverá procedimentos que causem desconforto ou riscos ao adolescente. Será uma oportunidade dos adolescentes se reunirem com outros colegas que também participaram do grupo de dança em 2007 e com a pesquisadora que é também psicóloga para falarem e serem ouvidos sobre sua experiência pessoal no grupo de dança.

A participação neste estudo é voluntária, ou seja, somente participarão os adolescentes que aceitarem espontaneamente, podendo desistir de participar a qualquer momento sem prejuízos à pesquisa ou ao desempenho escolar.

Esta pesquisa resultará na publicação de uma dissertação de mestrado em que todas as informações que possam identificar o adolescente serão omitidas. A pesquisa, além de poder beneficiar os adolescentes pela reflexão proporcionada, beneficiará os psicólogos em pesquisas e práticas futuras.

Para que a pesquisa possa ser realizada, solicito a autorização da participação de seu filho. Sempre que quiser e achar necessário, o senhor poderá entrar em contato para maiores esclarecimentos com o pesquisador

pelo telefone (19) 81115889 ou pelo e-mail renatamarquesrego@yahoo.com.br.
ou ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas através do telefone: (19) 33436777, visto que esse órgão foi responsável pela análise do projeto.

Este documento é assinado em duas vias idênticas, sendo uma delas cedida ao participante.

Desde já agradeço a colaboração.

Atenciosamente,

Renata Marques Rego
Pesquisadora e psicóloga responsável

Após ter tomado conhecimento dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, eu, _____ de nacionalidade _____, estado civil _____, portador do RG _____, residente na _____ R./Av.

_____, nº _____, na cidade de _____, através do presente instrumento, autorizo a participação de meu/minha _____ (grau de parentesco) _____ (nome do adolescente) na pesquisa realizada pela psicóloga Renata Marques Rego, para fins exclusivos de pesquisa acadêmica.

Assinatura do pai ou responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

Campinas, _____ de _____ 2008.