

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP
FACULDADES DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NÚCLEO DE CORPOREIDADE, PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E LAZER

ALINE DOS SANTOS

**A cultura negra e o lazer como experiência cidadã:
proposta pluricultural de dança-arte-educação**

Piracicaba – 2008

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP
FACULDADES DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NÚCLEO DE CORPOREIDADE, PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E LAZER

ALINE DOS SANTOS

**A cultura negra e o lazer como experiência cidadã:
proposta pluricultural de dança-arte-educação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do curso de Mestrado, da FACIS, da Universidade Metodista de Piracicaba, na área de concentração “Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer” e na linha de pesquisa “Corporeidade e Lazer”, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física

Piracicaba – 2008

ALINE DOS SANTOS

**A cultura negra e o lazer como experiência cidadã:
proposta pluricultural de dança-arte-educação**

Dissertação apresentada como exigência parcial para exame de qualificação no curso de Mestrado, da FACIS, da Universidade Metodista de Piracicaba, na área de concentração “Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer” e na linha de pesquisa “Corporeidade e Lazer”.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio

Prof^a. Dra. Eline Porto

Prof^a. Dra. Gisele Maria Schwartz

Piracicaba, ____ de _____ de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Wilson dos Santos e Maria das Graças Santos, ao meu irmão Alessandro, à minha avó Lourdes (in memoriam) e ao meu marido Tiago, com muito amor, carinho e gratidão pelo total incentivo e dedicação para o término deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos difíceis e, ao mesmo tempo, prazerosos em minha vida, anos estes de muitos estudos, dificuldades, conhecimentos, sofrimento, amizades, e enfim, a vitória pelo término de mais uma trajetória a conclusão do curso. Agradeço assim, a tudo e todos que, de alguma forma, contribuíram para meu crescimento profissional:

- A Deus, em primeiro lugar, por me dar força, confiança, paz e sabedoria para vencer mais este desafio de concluir o curso;
- Aos meus pais, pelo incentivo e confiança em minha capacidade;
- Ao meu irmão, que mesmo longe, incentivou-me e confiou em minha capacidade;
- Ao meu marido, pela paciência, incentivo e confiança em minha potencialidade;
- Aos meus familiares e amigos que me incentivaram;
- Aos professores do Departamento de Mestrado em Educação Física que contribuíram para um novo aprendizado;
- À minha orientadora Tânia Mara Vieira Sampaio, pela paciência e compreensão em me orientar;
- Aos Professores: Giuliano Gomes de Assis Pimentel e Larissa Michelle Lara pelo apoio, incentivo e contribuição para minha pesquisa;
- Ao Centro Cultural Menino Jesus, por colaborar com minha pesquisa;
- Aos alunos do Centro Cultural Menino Jesus, por me proporcionarem momentos felizes e de novos conhecimentos.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como a dança poderia integrar o cotidiano de crianças e adolescentes, ressignificando suas práticas e seu “pedaço”. O estudo pode contribuir para a área da Educação Física, Artes, Educação e Estudos do Lazer, na medida que busca conhecer e entender esses espaços como uma possibilidade de atuação, a partir das “brechas” que o sistema oferece, no caminho para a implantação de uma nova ordem social, que permite às pessoas a autopromoção, por meio da efetiva participação sociocultural. Enquanto metodologia, a pesquisa caracterizou-se como combinação de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo do tipo quase-experimentação e foi desenvolvido com 30 crianças e adolescentes do Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, como forma de oportunizar o contato com o movimento *hip hop* por meio da proposta de dança-arte-educação. A coleta de dados deu-se por meio de observações participativas, diário de campo e entrevistas coletivas, sendo esta última realizada em três fases, a primeira diagnóstica e as demais realizadas no processo de desenvolvimento das aulas e finalização das vivências. Com a realização do estudo foi possível afirmar que o lazer, desenvolvido por meio das atividades relacionadas ao movimento hip-hop, pode contribuir para a busca da cidadania das crianças e adolescentes. Os resultados apontaram à criação de vínculos entre as crianças e adolescentes e o movimento *hip hop*, ampliando seus conhecimentos, suas potencialidades e desmistificando os preconceitos existentes para com a cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Dança-arte-educação, *hip hop*, dança de rua, lazer e pedagogia do movimento.

ABSTRACT

The present study had as objective to analyze as the dance could integrate daily of children and the adolescents, resignificando its practical and its "piece". The study may contribute for the areas of Physical Education, artes, education and Studies of Leisure as it tries to know and understand these spaces as a possibility to act from the "creaks" the system offers, in a path for the implementation of a new social order that allows people to exercise self promotion by means of actual sociocultural participation. While methodology, the research was characterized as combination of bibliographical research and research of field of the type almost-experimentation and was developed with 30 children and adolescents of the Cultural Center and Infantile Education Menino Jesus, as form of oportunizar the contact with the movement hip hop by means of the dance-art-education proposal. The collection of data gave by means of participativas comments, daily of field and press conferences, being this last one carried through in three phases, the first disgnostic and excessively carried through in the process of development of the lessons and finishing of the experiences. With the accomplishment of the study it was possible to affirm that the leisure, developed by means of the activities related to the movement hip-hop, can contribute for the search of the citizenship of the children and adolescents. The results had pointed the creation of bonds between the children and adolescents and the movement hip hop, extending its knowledge, its potentialities and demystifying the existing preconceptions stops with the culture afro-Brazilian.

Word-key: Dance-art-education, hip hop,dance of street and leisure the pedagogia of the movement.

SUMÁRIO

Introdução _____	08
Dança-arte-educação: A dança de rua no movimento hip hop	16
1.1) A dança-arte-educação	16
1.1.1) A dança-arte-educação nas contribuições de Santos (2002)	17
1.1.2) A dança-arte-educação/ hip hop nas contribuições de Adão (2006)	24
1.1.3) A dança-arte-educação e hip hop nesta pesquisa	29
1.2) Dança de rua na perspectiva de dança-arte-educação	31
Dança de rua uma proposta de educação para e pelo lazer, com crianças e adolescentes _____	49
2.1) Dança-arte-educação: dança como expressão potencial de lazer	49
2.2) Processos educativos e lazer	63
Dança-arte-educação uma proposta de vivência _____	74
O grupo, as vivências, a cultura	74
3.1) Roteiro sintético dos encontros	78
3.2) Descrição detalhada dos encontros e observações registradas	80
3.3) Entrevistas realizadas em 3 etapas	93
3.4) Vozes adolescentes e infantis do corpo que dança	95
Considerações Finais _____	121
Referências _____	126
Apêndices _____	139
Anexos _____	146

INTRODUÇÃO

Ler a realidade e refletir sobre ela é um exercício de conscientização e só podemos nos conscientizar e entender aquilo que nós conhecemos. Segundo Demo (1995), toda forma de ler e compreender a realidade é brilhante, também, porque é uma forma de enfrentar os problemas que nos cercam e, por isso, devemos sempre confrontar a teoria com a realidade histórica, estimulando a criação e motivando o aluno para o questionamento crítico, dentro de uma visão emancipatória. Dentro deste processo percebemos a importância de um profissional bem capacitado, comprometido com a educação e a formação de seus alunos, deixando de lado a neutralidade frente ao mundo e aos problemas. Isso é assumir o compromisso de buscar elementos e meios educativos, não somente no seu conhecimento, mas também no conhecimento destas crianças e adolescentes, no seu mundo de vida, na pluralidade cultural e na realidade da escola, compreendendo-a para transformá-la.

Como a sociedade brasileira é formada por diversas etnias, a pluralidade cultural é um tema especialmente importante, sendo um dos temas transversais propostos pelos PCN/MEC – Parâmetros Curriculares Nacionais (2004). O desafio é respeitar os diferentes grupos e culturas que compõem o mosaico étnico brasileiro, incentivando o seu convívio e fazendo dessa característica um fator de enriquecimento cultural.

Hoje, quando se fala em dança, pode-se pensar, de imediato, nos inúmeros estilos existentes, os quais derivam dos fatores sociais e culturais, que acabam por influenciar os seres humanos em todas as suas manifestações artísticas e educacionais. Pela busca constante do ser humano para obter sempre novos conhecimentos, as transformações e mudanças de estilos acabam por acontecer. Mas, optou-se, pela pesquisa sobre a dança de rua como parte das vertentes do *hip hop*, por ser um estilo jovial, que retrata de forma peculiar a realidade do meio-social, estimulando a conscientização da comunidade sobre as condições sociais, e contribuindo, de certa forma, para afastar os jovens da marginalidade. Segundo Rose (1997), o movimento *hip hop*:

[...] emergiu como fonte de formação de uma identidade alternativa e de status social para os jovens numa comunidade, cujas antigas instituições locais de apoio foram destruídas, bem como outros setores importantes. As identidades alternativas locais foram forjadas a partir de modas e linguagens, de nomes e ruas e, mais importante: do estabelecimento de grupos e turmas de bairro (ROSE, 1997, p.202).

Partindo do pressuposto que a etnia é um ponto importante de reflexão em nosso século, e que, pelo *hip hop*, poderia ser feito um trabalho de conscientização, Jocimar Daolio (1993), ressalta que a educação física deve contextualizar sua prática com a realidade sociocultural em que ela se encontra. O *hip hop* é uma manifestação cultural que retrata, de forma peculiar, a realidade de seu meio social, estimulando e conscientizando a comunidade sobre suas condições sociais.

A articulação do contexto sociocultural das crianças e adolescentes com os saberes específicos da linguagem da dança abre o caminho para o fazer pensar dança, de maneira que se ressignifiquem esses conhecimentos. Segundo Marques (2005), o professor também é um articulador, um propositor e um interlocutor que deve considerar o contexto sociocultural e político das crianças e dos adolescentes, além de escolher e intermediar

[...] a dança dos alunos (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança de rua ou ainda suas escolhas pessoais de movimento), a dança dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo) e o conhecimento em sala de aula (MARQUES, 2005, p. 32).

Este estudo terá como foco principal a dança, a qual está contemplada no duplo aspecto educativo do lazer: educação pelo e para o lazer e, perpassa as opções dos interesses artísticos, físicos e sociais, classificação realizada por Dumazedier (1974). Partindo do princípio de que os interesses artísticos têm uma dimensão formadora, que vêem o ser humano na sua totalidade, de que processos educativos em que a arte (teatro, dança, artes plásticas) é contemplada e nos quais se supõe a criação de sensações de caráter estético, estão carregados de vivência pessoal, que podem contribuir para a construção de valores (ética) e para uma relação pedagógica que conduza a aprendizagens significativas.

Marcellino (1987), ressalva que, numa educação para o lazer, faz-se necessário um processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ou seja, que procure não criar necessidade, mas satisfazer necessidades sociais. A dança como lazer é uma das possibilidades de propiciar a imaginação criadora aos seus participantes, já que, quem a pratica está interagindo com outras pessoas, podendo se divertir e aprender.

É nessa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social que o lazer pode oferecer às pessoas, além do descanso físico e psíquico e o divertimento, a superação da monotonia verificada nas tarefas obrigatórias, através da vivência dos diversos conteúdos de lazer (DUMAZEDIER, 1980a).

A educação para o lazer, ou a educação para o tempo livre, para sermos mais abrangentes, tem como objetivo formar o indivíduo para que viva o seu tempo disponível da forma mais positiva, sendo um processo de desenvolvimento total por meio do qual um indivíduo amplia o conhecimento de si próprio, do lazer e das relações do lazer com a vida. Portanto, deve ser considerada como um processo integral da vida diária da escola, no sentido de que é necessário ensinar o lazer ativo.

Nesta perspectiva de educação para o e pelo lazer surgiu à idéia de realizar uma pesquisa sobre o *hip hop* e o lazer como uma experiência cidadã, por meio de uma proposta de dança-arte-educação, com 30 crianças e adolescentes no Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, da cidade de Maringá-PR.

O interesse pessoal pelo movimento *hip hop* iniciou no quarto ano de faculdade (2003), quando se deu o convite do Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, para ministrar aulas de dança de rua para crianças e adolescentes, desse Centro. A paixão por este movimento iniciou-se: pelo ritmo (Dança de Rua), pela arte (*Grafite*), pelas batidas fortes das músicas (*Dj, mc`s*), que são contagiantes e a cada novo estudo que fazia sobre a cultura afro-americana e sobre o movimento *hip-hop*. Pode-se perceber que, dentro deste movimento, há muito mais do que três elementos: *rap, grafite e break*. Há uma cultura afro-americana, um instrumento de luta, em que adultos e, na maioria, adolescentes, buscam retratar a realidade e conscientizar a população sobre seus direitos e seus deveres utilizando-se formas artísticas. O contato anteriormente com esta movimentação tinha sido, somente, por vídeo-clipes internacionais e nacionais, revistas e matérias televisionadas.

No início, não foi possível entender o motivo pelos quais *DJs* ou *rappers*¹, juntamente com auxílio de *mc's*², escreviam suas músicas com histórias intensas e, ao mesmo tempo, marcantes, tais como crimes, assassinatos, chacinas, roubo, violência, dentre outras. Com o decorrer do tempo, pode-se compreender que todas aquelas histórias contadas nas músicas com tantas riquezas de detalhes, não somente objetivavam a venda das músicas, mas, em especial, a conscientização de toda uma população oprimida e alienada, acerca de seus direitos e deveres, conscientização esta que era realizada por meio de críticas, não somente advindas das periferias, mas de outros segmentos sociais. De maneira geral, os temas abordados nas canções pelos *rappers* e *mc's*, relatavam o desemprego, a exclusão social, a falta de moradia, a segurança, a educação, a paz, a política, os crimes, a corrupção, a polícia, etc.

Extasiavam as coreografias da dança de rua vistas nos vídeo-clipes e a diversidade de movimentos foi contagiante, a cada vez que assistia a forma pela qual os indivíduos expressavam a reivindicação pelos direitos e pela igualdade. Isso fez com que aumentasse o interesse pela dança de rua, e sua pluralidade advinda da música, do ritmo, da plasticidade da expressão afro-descendente.

O estudo do movimento *hip hop*, juntamente com os estudos da cultura afro-americana, tornava-se, a cada momento, mais interessantes. Como consequência, sentiu-se a necessidade de obter mais informações sobre o assunto, devido à riqueza e abrangência do mesmo. Dessa maneira, optou-se por compartilhar o conhecimento adquirido por meio de um trabalho de dança com adolescentes, com o objetivo de analisar como a dança poderia integrar o cotidiano de crianças e adolescentes, ressignificando suas práticas e seu “pedaço”.

No início, houve receio diante deste trabalho, pois não se sabia como seria a recepção destas crianças e adolescentes diante uma proposta de dança de rua, receio este que derivou da forma como a mídia difundia o tema, ou seja, como uma cultura marginalizada. Com o decorrer do tempo, pode-se compreender que se não fizesse

¹ DJ- Sigla de Disc-Jóquei ou Rappers - Pessoa que compõe e canta o rap, escreve as letras em forma de discurso, muita informação e pouca melodia. Geralmente falam das dificuldades da vida dos habitantes de bairros pobres das grandes cidades (SILVA, 2001).

² MC- Sigla de Mestre de Cerimônia, conhecido como o porta voz da cultura *hip hop*. É a pessoa que canta os Raps, improvisando as músicas junto com as batidas tocadas pelo DJ. Ele rege e comanda uma festa, mescla humor e atitude, liberdade de expressão, respeito ao próximo, conhecimento e disposição (SILVA, 2001).

esse trabalho, poderia estar perdendo a oportunidade de oferecer elementos críticos à indústria cultural, pois todo o conteúdo existente no movimento *hip hop* não objetivava somente a venda das músicas dos *mc's* e *rappers*, mas, em especial, a conscientização de toda uma população.

Questões foram surgindo e estas precisavam de respostas. Como poderia trabalhar a dança de rua com crianças e adolescentes? Será que este estilo de dança teria boa aceitação pelas crianças e adolescentes do Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, uma vez que a mídia divulga outros estilos de dança pré-coreografadas?

Acúrsio Esteves (2004) relata que a dança, assim como outras vertentes, também sofrem um processo de espetacularização e moldagem para o consumo; destituído do poder de escolha, o público acrítico e, conseqüentemente, de consciência ingênua é quem legitima a falsidade da representação do real e para ela serve de platéia, autenticando a realidade criada como se fosse a original. Ele é uma vítima inconsciente, que recebe os pacotes prontos para o consumo e ainda tem convicção de estar fazendo opção por aquele tipo de atividades do contexto do lazer, quando, na verdade, a escolha já havia sido feita em seu nome, bem antes dele tomar conhecimento.

Os produtos da sociedade do espetáculo se materializam a todo o momento, a exemplo das relações predatórias do samba com o pagode, do bole³ com os pseudo-sertanejos (ESTEVES, 2004). Assim, ao mesmo tempo em que promove uma divulgação sem paralelo na história das práticas corporais, uma padronização sem limites destas, geralmente é moldada pelo interesse comercial. Como afirma Mauro Betti:

O esporte, as ginásticas, as danças, as artes marciais e as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informações amplamente divulgados para o grande público. Jornais, revistas, videogames, rádio e televisão difundem idéias sobre a cultura corporal de movimento. Há muitas produções dirigidas ao público adolescente. Crianças tomam

³ Bole: Remelexo com exagero, bambolear, movimento de rebolado do quadril com intensidade, saracotear, contorcer-se movendo de um lado para o outro rebolando.

contato precocemente com práticas corporais e esportivas do mundo adulto (BETTI, 1998, p. 17).

A dança por sua natureza magnética e contagiante é um dos meios de liberação de energia, sensualidade e de extravasamento de alegria e de prazer de viver, de grande receptividade popular. A dança possui, muitas vezes, uma técnica específica em determinados estilos e um dos objetivos das técnicas, segundo Dantas (1999, p.36), é:

Tornar natural o movimento: um movimento que não é inato, mas motivado e construído torna-se aparentemente natural e de fácil execução para o bailarino (ou ao menos aparentemente). Esse movimento passa a pertencer ao seu repertório, a fazer parte do seu modo de ser corpo. Mais do que disfarçar o esforço, e necessário incorporá-lo e torná-lo dança.

Por isso, a dança tem sido tão desgastada em atividades comerciais, muitas vezes de forma depreciada e vulgar, injustamente explorada, por causa dessas mesmas qualidades. É nosso dever preservá-la e aproveitar esse seu potencial da melhor forma possível, pois a educação atual, nos remete a repensar o verdadeiro sentido do papel do educador, em que avanços tecnológicos ocorrem de maneira muito acelerada, fazendo com que muitas vezes percamos a noção do tempo do qual fazemos parte.

Com este avanço tecnológico tão influente na sociedade, como seria a aceitação das crianças e dos adolescentes perante o trabalho com a dança de rua? Partindo desta interrogação, decidi utilizar como alicerce a proposta pluricultural de dança-arte-educação, de Inacyra Falcão dos Santos (2002) e o estudo de Adão (2006) para trabalhar com crianças e adolescentes de uma Centro Cultural de Maringá.

O objetivo principal desta pesquisa foi de analisar como a dança poderia integrar o cotidiano de crianças e adolescentes, ressignificando suas práticas e seu “pedaço”. Para que o objetivo deste estudo fosse concretizado, tornou-se necessário:

- a) Estudar a proposta pluricultural de dança-arte-educação de Inacyra Santos (2002), e a proposta de Adão (2006).
- b) Abordar o movimento *Hip Hop* com ênfase na dança de rua.

- c) Investigar como a dança pode ser desenvolvida como uma das formas possíveis de vivências de lazer.
- d) Vivenciar a proposta de dança-arte-educação com os alunos do Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, favorecendo o reconhecimento de elementos culturais do *hip hop*.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando-se como metodologia uma combinação de pesquisa bibliográfica (UEM, UNIMEP, UNICAMP, USP) e de campo do tipo quase experimentação (BRUYNE, 1977). Fizeram parte da pesquisa, 30 crianças e adolescentes do Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, da cidade de Maringá-Pr. A coleta de dados deu-se por meio de observações participativas, entrevistas coletivas, sendo esta última realizada em três fases, a primeira diagnóstica e as demais realizadas no processo de desenvolvimento das aulas e finalização das vivências e contou ainda com relatos da pesquisadora.

A pesquisa inicia-se relatando no capítulo 1 a dança-arte-educação: a dança de rua no movimento *hip hop*. Em seguida, dá continuidade com as propostas de Dança-arte-educação, inicialmente com a dança-arte-educação pautada na proposta de Santos (2002), “dança no magistério”: uma proposta de atuação na escola por meio da Dança Afro do tambor Batá, a seguir a dança-arte-educação/*hip hop* em Adão (2006), “Movimento *Hip Hop*: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar”, e a relação das propostas das autoras com esta pesquisa. Logo após, é dada continuidade com a Dança de rua na perspectiva de dança-arte-educação.

O capítulo 2 dá continuidade abordando a Dança de rua como uma proposta de educação para e pelo lazer, com crianças e adolescentes. A princípio foi abordado a dança-arte-educação: dança como expressão potencial de lazer. Este capítulo finaliza retratando os processos educativos e lazer.

O capítulo 3 descreve a Dança-arte-educação como uma proposta de vivência, a seguir é relatado como é o grupo de crianças e adolescentes que foram pesquisados, como reagiram durante as vivências e a cultura ensinada e apresentamos também o Roteiro sintético utilizado para os encontros. Por fim, aparecem os relatos destes adolescentes em relação à pesquisa de dança-arte-educação, o entendimento que

tenham sobre o movimento *hip hop* e o que passaram a adquirir, enfim, todo o processo de aprendizado que passaram a ter.

DANÇA-ARTE-EDUCAÇÃO: A DANÇA DE RUA NO MOVIMENTO *HIP HOP*

O capítulo apresenta a proposta de dança-arte-educação a partir do trabalho de algumas autoras, visando as adaptações e a experimentação com crianças e adolescentes do Centro Cultural e de educação Infantil Menino Jesus, por meio do movimento *hip hop*, em uma de suas vertentes que é a dança de rua.

Primeiro apresentamos a visão de “dança-arte-educação” proposta por Inaicyra Falcão dos Santos (2002): “Proposta Pluricultural de dança-arte-educação: a dança negra em questão”, e em seguida, a proposta de Sandra Regina Adão (2006): “Movimento *Hip Hop*: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar”. Na seqüência, apresentamos as adaptações e a construção de uma proposta de dança-arte-educação a partir do *hip hop*, que foi experimentada na pesquisa de campo.

1.1) A dança-arte-educação

Segundo Monteiro (2005, p.16):

A arte na sua essência ainda é considerada um enigma que motiva as pessoas a valorizar a expressão humana, a ponto de construir verdadeiros monumentos para proteger e preservar suas expressões, valorizando-as numa demonstração de que são bens coletivos e individuais. No entanto, as produções desses tesouros sempre foram de responsabilidade dos predestinados a este universo. Isto é, aqueles que têm dons artísticos.

Nesta perspectiva, Inaicyra Falcão dos Santos e Sandra Regina Adão, apresentaram propostas de dança-arte-educação com objetivo de popularizar a arte e seu ensino, numa perspectiva que envolve o conhecimento (história da arte), a leitura da obra e o fazer artístico dentro do processo educacional.

Um breve histórico das propostas de dança-arte-educação de Santos (2002) e Adão (2006) articulados com esta pesquisa é necessário, para entender as características de ambas perante o ensino da arte.

1.1.1) A dança-arte-educação nas contribuições de Santos (2002)

A primeira proposta a ser abordada é de Inaicyrá Santos (2002), na qual a autora inicia fazendo uma crítica a pouca importância dada aos estudos sobre dança-arte-educação.

Segundo Santos (2002), estudos relacionados à tradição africano-brasileira, pautados numa visão antropológico-educacional da linguagem corporal, não estão tendo a merecida atenção por estudiosos da área de dança-arte-educação. A partir deste pressuposto, esta autora realizou uma análise desta situação por meio de vivências e observações, sobretudo no que se refere à dança como arte-educação. Assim expressa Santos (2002):

Vejo teorias etnocêntricas continuarem bastante arraigadas e disseminadas através do sistema educacional, desestruturando e diluindo a tradição africano-brasileira, impedindo com isso a formação de uma realidade plural artístico-nacional e a descoberta aprofundada e audaz na criação artística e nos métodos educacionais com raízes brasileiras (SANTOS, 2002, p. 17).

A obra de Santos (2002) demonstra uma proposta pluricultural de dança-arte-educação realizada com adultos na Universidade, na qual buscou realizar um resgate da tradição africano-brasileira, juntamente com os elementos estéticos e míticos. A proposta ressalta duas visões características: uma etnográfica e educacional e, a outra, artística. Pode-se perceber, no estudo de Santos (2002), reflexões sobre os valores culturais e a problematização da conduta humana.

Essas experiências permitem-me comprovar as minhas hipóteses de trabalho na construção e elaboração da proposta de uma metodologia de dança-arte-educação a partir da tradição, da valorização do ser humano, com uma identidade mais realística, através da compreensão vivenciada na prática e na teoria, tudo isso em função de uma expressão artística, contribuindo assim no processo educativo (SANTOS, 2002, p. 109-10).

A proposta educativa de Santos (2002), inicialmente, volta-se para uma montagem cênica da dança Yoruba, a partir do mito do tambor Batá, na qual aparece na pesquisa da autora, com codinome *Ayán*: Símbolo do fogo. Após a montagem cênica, volta-se para a prática propriamente dita da dança, com vivências em sala de

aula, já que, segundo ela “*é preciso, pois, formular a teoria da expressão da dança assim como os princípios que a norteiam*” (SANTOS, 2002, p. 24).

A autora, em relação às vivências em sala de aula, acredita que a experiência anteriormente vivenciada por suas alunas, com os movimentos do corpo humano, torna-se fundamental para que a *performance* das mesmas seja alcançada e para que estas possam evitar possíveis lesões. “A sistematização do conhecimento mostra-nos um caminho para uma didática de ensino da dança, aponta-nos como podemos articular nossos esforços para chegarmos aos fins desejados” (SANTOS, 2002, p. 24).

Pela reflexão de Santos (2002) pode-se notar a preocupação em sua proposta com a *performance* de suas alunas, no entanto, nesta pesquisa não se dá ênfase na performance das crianças e adolescentes isto, não por achar que a performance não tenha importante, mas sim, por se preocupar com a importância da socialização do saber, de sua permissão para que o aprendizado ocorra de todas as formas possíveis e que integre o conhecimento do fazer dança ao pensá-la criticamente na vida em sociedade. Neste prisma de Santos (2002) acredita-se que, quando o educador e o educando reconhecem a importância das vivências anteriormente adquiridas, estes passam a criar seus próprios caminhos de descobertas, pois a história de cada indivíduo, uma vez desconhecida pelos outros, possibilita o descobrimento de enriquecimento para o grupo. Este é o grande papel do educador: integrar o conhecimento dos alunos para que os mesmos possam fazer dança e pensar nela de forma crítica para uma vida em sociedade.

Nesta perspectiva, compartilho das palavras de Cavasin (2003):

As aulas de dança perderão sua importância se forem executadas apenas como uma aula técnica de exercitação de habilidades ou performance. O processo criativo deve estar aliado a essas técnicas, embora em uma ou outra aula prevaleça um ou outro. Portanto, o processo didático de permitir que essa alternância ocorra torna a aula mais atraente (CAVASIN, 2003, p.7).

O resultado do trabalho com a dança, entende Santos (2002), irá depender de como será o planejamento do educador frente aos conteúdos e objetivos por ele propostos. Para a autora, a educação volta-se para o indivíduo como um todo, a fim de que este tenha capacidade de criar, executar, imaginar e explorar os mais diversos

aspectos, sejam eles: emocionais, intelectuais, físicos ou espirituais. A mesma acredita, ainda, que estes sirvam de alicerce para o educador explorar um novo aprendizado, buscar problematizações e trocas de conhecimentos com os educandos e com o mundo.

Sobre esta questão podemos nos apoiar nas palavras de Cavasin (2003, p. 04) ao argumentar:

É de fundamental importância que haja um planejamento profundo e consciente dos objetivos a serem alcançados bem como a utilização de estratégias pluridimensionais que estabeleçam relações entre as demais disciplinas e que permitam ao aluno desenvolver sua personalidade através de seus conhecimentos, de suas experiências, de suas habilidades, de seus comportamentos e da própria consciência corporal sobre as individualidades e limitações.

Como fonte de inspiração, Santos (2002) baseou-se no trabalho da etnóloga Juana Elbein dos Santos (1993). Segundo, Santos (1993 apud Santos 2002) o fenômeno da dança foi proposta “desde dentro para fora” a partir de três níveis. O primeiro nível é o da experiência iniciativa, em que se obtém novos conhecimentos por meio da repetição. O segundo nível é o da revisão crítica, momento em que as experiências anteriores e as que serão vivenciadas se articulam para um conhecimento adquirido. E, por fim, o nível em que ocorre a interpretação de símbolos, quando o aluno dá seu ponto de vista, recria e transforma.

Esta proposta é enriquecida pela coreologia, cujo estudo compreende o conhecimento dos elementos estruturais da dança, a análise do movimento, do dançarino, do som e do espaço em geral que, interligados contribuem para uma integração do conhecimento intelectual ao conhecimento corporal perceptivo de uma experiência significativa e consciente da dança como um todo (SANTOS, 2002, p. 30).

A partir da coreologia (estudo da forma construída sobre elementos direcionais e sobre leis de estruturação e de configuração espacial do movimento - desenhos e projeções do movimento expressivo no espaço geral, amplificado para fora e além do corpo do ator-dançarino em forma de desenho espacial), a proposta de Santos (2002) consiste em perceber o indivíduo como um ser único, que respeita os outros, percebe

as diferenças existentes, o que leva a alcançar autoconhecimento, criticidade e autonomia. É importante, também, contextualizar o meio social, juntamente com os valores culturais e territoriais, pois estes caminhos nos levam a desmistificar as diversidades dos seres humanos e seus estereótipos, criando e inovando os modelos já estabelecidos. Segundo a autora, “somos diversos, mas não somos iguais” (SANTOS, 2002, p. 31).

Pela proposta acima mencionada de Santos (2002) podemos notar a superação de uma visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

O que cada indivíduo é, fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida". Como lembra Thompson (1984), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos.

Segundo Godoy; Tarsitano; Raquel (2005), vivemos em uma sociedade que contribui para a formação de pessoas fragmentadas, as quais se especializam em determinadas atividades, em um tipo de raciocínio, hipertrofiando algumas funções cerebrais e partes do corpo em detrimento de outras. Pessoas condicionadas pelo bombardeio diário de informações provenientes dos meios de comunicação e da cultura de massa que impõem modelos prontos e influenciam diretamente na capacidade de percepção e atuação na sociedade. Neste sentido, a prática da dança, assim como propõe Santos (2002) é uma forma de resgatar e ampliar a percepção dos indivíduos, com a ampliação da consciência corporal, buscando favorecer a integração do corpo e emoções por meio do contato com essa manifestação artística.

Marques (1995) sobre este assunto contribui salientando que:

As relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e eventual transformação

da realidade social. A dança, enquanto arte tem o potencial de trabalhar a capacidade do indivíduo de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual (MARQUES, 1995, p. 13).

Segundo Santos (2002), Thompson (1984) e Marques (1995), é preciso estimular a formação dos indivíduos para que estes sejam construtores ativos de suas culturas, ao invés de meros espectadores ativos, valorizando-os como um todo, com seus sentidos, seus sentimentos, sua afetividade, suas sensibilidade, suas percepções, sua expressão, sua crítica e sua criatividade, a fim de torná-los cidadãos ativos, que construam suas idéias e coloquem-nas em prática, para usufruí-las num futuro próximo.

Para Santos (2002), a proposta pluricultural de dança-arte-educação é resultado das histórias mitológicas que serviram de base para a expressão original - o Batá - mito do tambor, que foi utilizado como instrumento para sua pesquisa. A autora, acredita que a relação com os conteúdos simbólicos do universo e os conhecimentos ocultos do tambor Batá, dá-se pela religião, embora esta origine, muitas vezes, resistências diante das relações entre entendimento de forças e mistérios das curiosidades filosóficas e científicas da sociedade, ou seja, embora esta dança venha de origens religiosa, ainda apresenta forte resistência perante a sociedade

O mito da tradição Yoruba, utilizado também como base da proposta de dança-arte-educação por Santos (2002), reconstrói a vida no terreiro ⁴ com valores místicos, influenciando pensamentos, natureza e forma da cultura afro-brasileira. Porém, na dança, este se manifesta quando o grupo ou indivíduo comunga com seu estado emocional. O Tambor Batá apresenta movimentos de formas não aleatória, seguem naturalmente as batidas da música e suas simbologias. *Ayán* - símbolo do fogo - foi criado com estas perspectivas, baseado nos conteúdos das culturas afro-americana e brasileira, que emergem de um universo significativo das emoções mais inconscientes do indivíduo e de um povo

A dança Batá, foco principal do trabalho de Santos (2002), possui uma movimentação gestual distinta, revelada pelos movimentos percussivos e vibratórios de tambores, sentimentos de tensão e suspense da natureza simbólica do orixá Xangô.

⁴ A autora se refere ao terreiro de candomblé, espaço em que ocorrem as festas, os rituais e os encontros da comunidade.

Santos (2002) relata que o movimento caracteriza-se como de extrema importância para a plasticidade do dançarino. Na interpretação, os dançarinos aprendem a relacionar-se com a dança e o grupo. A improvisação se dá quando os indivíduos colocam em prática todos os seus pensamentos, sentimentos, imaginações e criações. A expressão facial torna-se o foco para transmissão das mensagens do dançarino para o público, como um meio de comunicação. O figurino dá vida à gestualidade dos movimentos. O apoio cênico auxilia nas representações. A maquiagem ressalta as características das personagens. Por fim, há o público, que prestigia, incentiva e estimula os dançarinos.

Podemos concluir, pelo relato de Santos (2002), que, no âmbito da dança como arte-educação, não basta apenas dançar por dançar o carnaval, o pagode, o axé, o jazz, o frevo, o tambor batá, o *hip hop* e outros, mas sim, conhecer seus processos históricos, coreográficos, estéticos, estruturais e sociais.

Para que as características anteriormente mencionadas da proposta de dança-arte-educação de Santos (2002) viessem a ter bons resultados, ela usou a prática pedagógica, com objetivo geral voltado ao incitamento das alunas e suas idoneidades para recriar, reelaborar e levantar novas conclusões para uma visão consciente e informada.

A partir do objetivo de Santos (2002), outros eixos foram sendo trabalhados, tais como, a familiarização com a dança, a reflexão dos conceitos da dança e sociedade, a desmistificação da cultura tradicional brasileira, a restauração da auto-estima e a recaptura dos gestos contemporâneos vivos na memória humana.

A proposta pluricultural de dança-arte-educação de Santos seguiu uma ordem cronológica, focalizada em três momentos básicos e interligados.

A criação artística pode ser vista como uma conclusão. A oportunidade de cada um desenvolver seu próprio trabalho dentro de um tema e de análises das propostas apresentadas pelos outros participantes do grupo ampliou a visão do conceito da dança (SANTOS, 2002, p. 96).

O trabalho de Santos, de uma forma geral, teve como fim o cultivo de crenças, comportamentos e valores de gerações preconizadas anteriores. Objetivou a conquista de um espaço consciente e intencional com os alunos, oportunizando a estes um

espaço de dança-arte-educação. No entanto, para que seu estudo viesse a acontecer, foi necessário a recuperação do conhecimento das tradições afro-brasileiras.

[...] uma perspectiva etno-crono-ética na proposta pluricultural de dança-arte-educação busca a faculdade de praticar a ética nos atos do cotidiano, mediante o conhecimento de fatos e problemas e de possíveis respostas para a época na qual vivemos (SANTOS, 2002, p. 113)

O trabalho de Santos (2002) foi efetivado com base na visão descolonizadora, as experiências tiveram sua realização como fator fundamental à formação educacional. A dança torna-se então, um elemento importante para socialização dos indivíduos, do educador e da identidade pluricultural dos mesmos.

Marques (1995) ressalta esta mesma importância na proposta de Dança na Escola, dizendo que:

A dança nas escolas e – portanto em sociedade - necessita hoje, mais do que nunca, de atores competentes, críticos e conscientes de seu papel no que se refere a dialogar e oferecer a alunos e alunas das redes públicas de ensino, que de outra forma não teriam estas oportunidades, propostas de dança que efetivamente contribuam para construção da cidadania (MARQUES ,1995, p. 14).

Santos (2002) na mesma direção observa que:

É preciso adquirir ‘um novo olhar’. Não só da sociedade como um todo, para com essa tradição, mas sobretudo, ‘um novo olhar’ nosso, brasileiro com herança africana; com relação a essa mesma tradição (SANTOS, 2002, p. 114)

No que diz respeito à tradição brasileira em arte-educação, em especial, à dança, falta dedicação para com estudos históricos e políticos, ainda mais porque a mesma reflete, de maneiras diferentes, as idéias de cada época. Na sociedade africana tradicional, o aprendizado da dança é realizado sobre suas diferentes vertentes. Assim, cada indivíduo ou grupo exerce uma função dentro da sociedade e, esta precisa ser explorada, tanto pelo resgate de uma cultura por vezes esquecida, quanto pela riqueza de seu conteúdo. Esta pesquisa visou contribuir para que esta cultura tenha destaque e, também para que estudos nesse âmbito possam ser visto com mais frequência (SANTOS, 2002).

No processo de pesquisa e proposta pedagógica, Santos (2002) relatou ter percebido uma negligência por parte dos professores, diante do estudo das histórias adquiridas em escolas e universidades pelos educadores.

Na manifestação concreta desses fatores que impedem o desenvolvimento de métodos artísticos com a tradição brasileira, chega-se ao âmago da complexidade os valores civilizatórios africanos na cultura brasileira (SANTOS, 2002, p. 119)

Esta incúria ocorre por dois fatores. Primeiramente, pela resistência das pessoas e, após, pelo paternalismo cultural, por outra relação de cultura, em específico, a africana. Os indivíduos, desde pequenos, são educados de maneira alienada e elitista, o que dilui o entendimento e interesse por outras culturas.

A referência educativa dispõe-se como em subsídio verdadeiro da tradição africana e como meio de busca de uma sociedade mais justa e com mais respeito pelas disparidades culturais. Esta visa, também, contribuir para desmistificar os temas referentes ao aspecto histórico-cultural africano-brasileiro.

1.1.2) A dança-arte-educação/ *hip hop* nas contribuições de Adão (2006)

Outro estudo que também visa contribuir para desmistificar temas da cultura afro, e que foi utilizado como base para esta pesquisa sobre o *hip hop*, foi de Adão (2006) – “Movimento *Hip Hop*: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar” e, é sobre este segundo estudo que iniciaremos um breve histórico.

Adão (2006) apresenta sua proposta como uma composição oriunda do cruzamento da experiência de vida com o movimento cultural juvenil *hip hop*, dos adolescentes da Escola Educação Básica Lucia do Livramento Mayrone. Esta pesquisa coincide com a proposta da autora, por fazer uso da mesma temática central (*hip hop*) para o trabalho com crianças e adolescentes.

Adão inicia expondo a periferia da cidade de Florianópolis, local onde está inserida grande parte das pessoas oriundas das camadas populares e se encontra a escola que fez parte de seu trabalho. Ela relata que, em suas idas e vindas de ônibus à Escola Lucia do Livramento Mayvornea, pode observar que, a grande maioria da

população negra⁵, se concentra neste bairro Monte Serrat ou Morro da Copa Lord, como é conhecido por parte da população de Florianópolis. Assim expressa Adão (2006, p. 17):

Pareceu-me que fui inserida em uma cidade desconhecida, que não fazia parte de meu projeto habitual. De qualquer forma fui me adaptando, aos vários olhares que eram dirigidos a mim, quando entrava dentro do ônibus, por perceberem que eu não fazia parte dessa comunidade, mesmo sendo negra.

Ela ainda complementa:

Fui criada na periferia, num dos morros do Continente de Florianópolis conhecido como bairro estreito. Mesmo não fazendo parte desta comunidade, possuímos algo em comum a negritude, foi essa identificação étnica que me fez escolher a Escola de Educação Básica Lucia do Livramento Mayvorne para o trabalho (ADÃO, 2006, P.17).

Desse modo, foi tecido um elo de identidade étnica, entre todos os envolvidos no trabalho de Adão. Munanga (1994) contribui com este assunto trazendo a definição de identidade como uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Expõe ainda que em qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. O autor examina que a definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) tem funções conhecidas como defesa da unidade, do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos e psicológicos.

Inspirada nas idéias de Munanga (1994), Adão complementa:

Por este elo, de identidade étnico, o corpo não ficava mais tenso a cada olhar, as pernas e os braços foram ficando soltos, como se estivessem dançando um rap, um samba. Até a escolha do traje para ir aos encontros já não era mais importante, pois a negritude nos identificava, facilitando meu acesso e circulação a comunidade do Monte Serrat (ADÃO, 2006, p. 18)

⁵ Adão (2006) utiliza o termo em seu trabalho, como categoria genérica, que inclui e refere-se aos afro-brasileiros, incluindo os que se autodenominam negro, preto, pardo, mulato.

O trabalho de Adão (2006) em relação a esta pesquisa, encontra características semelhantes e diferentes. Semelhantes, no que diz respeito ao primeiro contato com as crianças e adolescentes, por optar em realizar a pesquisa com uma população carente e, por fim, pelo receio da proposta não ter uma boa aceitação com estes indivíduos. Difere-se no que tange à relação da identidade étnica, uma vez que a negritude não foi algo comum entre educador e educandos, sendo os últimos mencionados, em sua grande maioria, brancos. No entanto, vale ressaltar, por mais que tivesse as diferenças de raça e etnia, para a realização de uma proposta de dança-arte-educação com um elemento cultural negro, para criança e adolescentes, a maioria branca, em nada interferiu, ao contrário, só os ajudou a ter contato com outras culturas, qual seja, o movimento *hip hop*.

Adão (2006), após ter identificado todas as necessidades em compreender a cultura juvenil, se apresentou para os alunos da escola escolhida, 6 meninas e 4 meninos com idade entre 10 e 18 anos.

Mesmo com pouca experiência sobre o movimento *hip hop*, a autora realizou uma troca entre as experiências dos adolescentes e as leituras realizadas por ela, a fim de obter olhares diferentes sobre um mesmo fenômeno. “O vivido no movimento cultural juvenil *hip hop*, pelos adolescentes, será descrito, incluindo idéias, desejos, sentimentos, e comporemos este caminho através da imbricação de nossa troca de experiência” (ADÃO, 2006, p.18).

Adão (2006) realizou em seu trabalho um levantamento bibliográfico em âmbito local e nacional, englobando as publicações efetuadas nos últimos cinco anos, acerca da cultura juvenil, corpo e dança e instituição escolar. E, assim como Santos (2002) a qual no início de sua proposta, faz uma crítica diante da falta de pesquisa sobre dança-arte-educação, questionando o porquê da área não estar tendo a merecida atenção por estudiosos, Adão(2006, p.19), também expressa seu descontentamento diante do assunto:

Posso recordar minha angústia naquele momento em que fazia a revisão de literatura, pois pouco material se encontra sobre estes temas na área de educação, principalmente quando se busca entender a fala de adolescentes. Mas, visando possibilitar a inserção do leitor no caminho que tracei, estarei descrevendo os

pormenores de minha trajetória neste desafio que foi a descoberta e a paixão pelo *hip hop*.

Concordando com Santos (2002) e Adão (2006), a falta de estudos neste âmbito, ao mesmo tempo em que é desestimulante, por outro lado, é desafiadora, pois podemos mudar esta realidade se condutas forem tomadas desde já. Esta pesquisa foi desenvolvida como forma de contribuição com o movimento *hip hop*, com as áreas de educação física, artes, educação e outras, e com a ação docente, seja no sistema escolar, ou espaços não formais, dissipando preconceitos e abrindo novos horizontes para melhor divulgação e reconhecimento desta cultura como instrumento de luta de um povo.

Seguindo com o trabalho de Adão (2006), o objetivo proposto por esta foi de relacionar o movimento *hip hop* com o corpo e a dança e a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de natureza exploratória, tendo como eixo teórico-metodológico os Estudos Culturais.

Adão (2006) em princípio, em sua metodologia, desenvolveu sua proposta duas vezes por semana, as terças-feiras e quartas-feiras e, quando necessário fosse, nos sábados à tarde. No entanto, acabou por ir à escola em dias alternados, pois sempre que os professores faltavam por questões eventuais e avisavam que não poderiam dar suas aulas, ela aproveitava os horários vagos para trabalhar com os adolescentes.

A autora trabalhou com vídeo-clipes sobre o *hip hop*, tendo como objetivo observar o comportamento destes adolescentes e buscar uma reflexão sobre a mensagem do movimento cultural juvenil *hip hop* e o envolvimento dos mesmos. Esta estratégia foi utilizada em dois momentos:

- No primeiro momento foi utilizado o filme “No ritmo dos seus sonhos”⁶, no qual os adolescentes, após verem o filme, deram suas opiniões sobre tal e relacionavam sua vivência no Morro, traçando um paralelo entre o real e o imaginário do que perceberam no filme, com suas condições de vida como adolescentes negros moradores de periferia, com poucas oportunidades de ascensão social.

⁶ Com a **Direção:** [Bille Woodruff](#), tem como **Gênero:** [Drama/Romance](#), **Origem:** Estados Unidos, **Duração:** 94 minutos, **Tipo:** Longa. **Sinopse:** Honey Daniels (Jessica Alba) é uma bela garçõete com talento para a dança. Quando surge uma oportunidade para ela lecionar e ser agenciada por um importante produtor, Honey terá que tomar importantes decisões que mudarão toda sua vida.

- No segundo momento, foi trabalhado o filme “O vinte dez”⁷ e diferente do primeiro momento, a autora fez observações da reação dos adolescentes a medida que viam o filme. Logo após, os adolescentes, em comum acordo, escreveram o que perceberam do filme.

A autora, após as observações realizadas com o recurso de filmes, aplicou entrevistas: uma com o *rapper* MVBill, que a mídia denomina de mensageiro da verdade, e as outras com a diretora da escola, com a professora de arte-educação, com o professor de educação física e com um ex-aluno participante do projeto *hip hop* na escola. Em seguida, realizou um questionário com os adolescentes e fez registros fotográficos dos momentos de vivências para uma melhor análise dos resultados.

A metodologia de Adão (2006) em muito se assemelha com esta pesquisa. Assim, como essa autora, também se fez uso do recurso audiovisual, objetivando discutir como as crianças e adolescentes assimilam as mensagens que os filmes trazem com a realidade vivenciada por estas. As entrevistas com os alunos foram aplicadas para acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e os registros fotográficos para captar não somente os detalhes que passaram despercebidos em um primeiro olhar, mas também, para exposição da análise desses dados.

Adão (2006) conclui seu trabalho, relatando que a dança, inserida na escola e ministrada com ênfase, pode ser um dos meios de se trabalhar as diversas maneiras que a linguagem pode ser exteriorizada, sem, contudo, deixar de citar a reflexão sobre os significados do corpo e suas formas de manifestações. A autora relata também que, infelizmente, a dança, que está inserida na artes que adentra os Parâmetros Curriculares Nacionais, no bairro pesquisado, somente se constitui fora do espaço formal, em apresentações vinculadas ao projeto do maciço. Finaliza retomando a discussão de que estudos com este tipo de abordagem devem ser melhor explorado, pois trabalhos neste âmbito têm um campo promissor e inovador, por buscar a dança e o corpo dentro da cultura *hip hop*, na educação e na formação de educadores.

1.1.3) A dança-arte-educação e *hip hop* nesta pesquisa

⁷ Direção: Francisco Cesar Filho e Tata Amaral (Brasil, 2001; documentário). Discute a cultura jovem e a influência de elementos da cultura afro norte-americana como hip-hop, break, rap, funk e o modo de vida dos DJs e dos grafiteiros em Santo André (SP).. Jovens de 14 a 18 anos atuam para transformar o futuro imediato de suas comunidades.

A presente pesquisa, pautada nas idéias de Santos (2002) e Adão (2006), visou aplicar as mesmas propostas de dança-arte-educação. No entanto, diferente de Santos (2002), a qual realizou seu estudo com adolescentes em uma Universidade e de Adão (2006), a qual realizou a proposta somente com adolescentes, e em uma escola periférica, optou-se, nesta, por experienciar a pesquisa com crianças e adolescentes e um centro educacional. Porém, o objetivo de ambos coincidiu: ampliar as possibilidades de trabalho com a cultura afro e levar à reflexão de sua caracterização, constituição histórica, favorecendo o reconhecimento de seus elementos culturais.

Santos (2002) utiliza o Tambor Bata (mito de uma história de dança negra) para trabalhar com suas alunas a montagem cênica. Na presente pesquisa, assim como Adão (2006) apresenta sua proposta como uma composição oriunda do cruzamento da experiência de vida com o movimento cultural juvenil, faz-se o uso da temática central (*hip hop* e um dos seus elementos a dança de rua) para o trabalho com crianças e adolescentes, este por também ser uma dança negra como o Tambor Batá e por estar mais associado ao cotidiano das crianças e adolescentes que fizeram parte da pesquisa.

Para Santos (2002), a proposta pluricultural de dança-arte-educação é resultado das histórias mitológicas que serviram de base para a expressão original - o Batá - mito do tambor que foi utilizado como instrumento para sua pesquisa. Nesta pesquisa sobre o movimento *hip hop*, a dança de rua serviu como base para a expressão original, por também possuir conteúdos simbólicos, ser uma cultura afro-americana e por ser uma dança que, assim como o tambor Batá, encontra muita resistência na sociedade.

O Tambor Batá e o *hip hop*, se relacionam por seus movimentos não terem uma seqüência aleatória, ambos são voltados às simbologias, embora possuam mensagens distintas. Representam formas específicas e atos ritualísticos, sendo um meio de integração entre o humano e as mensagens a serem disseminadas. *Ayán* - símbolo do fogo – e codinome do Tambor Bata foi originado com este panorama, pautado no teor das culturas afro-americana e brasileira. E - o *hip hop* - foi criado com a perspectiva de reclamar o lugar de direito na organização social do país, seja por meio da dança, do grafite ou da música, desta maneira, seria possível expressar os sentimentos e

indagações. “Se o cara segura suas mãos, você canta, se tapar sua boca você dança. O importante é continuar dizendo a verdade”, relato de um grafiteiro paulistano, retirado da tese da autora GUIMARÃES (1998, p. 154).

A dança Batá, foco principal do trabalho de Santos (2002), possui um gestual diferenciado, manifestado por meio dos movimentos de percussão e vibração dos tambores, sentimentos de tensão e suspense da natureza simbólica do orixá Xangô. O *hip hop*, foco principal desta pesquisa, também possui um gestual com características diversificadas, expressa por meio de piruetas, rodopios, movimentos robotizados, que utilizam uma linguagem semelhante à da mímica, gíngua, acrobacias e ginástica artística. Esta é “revelada por meio de uma batida forte de músicas feitas por aparelho de vinil que gira os discos com as mãos no sentido anti-horário, produzindo a repetição de partes da música ou sons arranhados, que levam o acompanhamento de falas improvisadas” (VILELA, 1998, P.73).

Para que a proposta de dança-arte-educação de Santos (2002) viesse a ter bons resultados, ela usou a prática pedagógica, com objetivo geral voltado à estimulação das alunas e suas capacidades de recriar, reelaborar e levantar novas conclusões para uma visão consciente e informada. Inspirada na autora, esta pesquisa com o movimento *hip hop*, também fez uso da proposta de dança-arte-educação, mas com o objetivo analisar como a dança poderia integrar o cotidiano de crianças e adolescentes, ressignificando suas práticas e seu “pedaço”.

A proposta de Santos (2002) seguiu uma ordem cronológica, focalizada em três momentos, que também serviram como metodologia na aplicação dos testes desta pesquisa. O primeiro momento consistiu nas movimentações técnicas, quando ocorreu a familiarização com a linguagem corporal pela conscientização e estímulo para liberação do corpo. O segundo momento representou a exploração dos movimentos criativos, quando, baseado nas experiências anteriores, foram utilizadas técnicas de improvisação, incorporação de movimentos, dinâmicas de construção, ou seja, momento desenvolvido na forma de laboratórios. Por último, foi a montagem cênica, momento em que se incluíram as pesquisas dos temas e criações artísticas baseados nos conhecimentos adquiridos anteriormente. Este momento final objetivou a inserção

dos alunos na comunidade como seres críticos e criativos, com senso ético a transmitir para as demais pessoas.

Tanto o trabalho de Santos, quanto esta pesquisa, objetivou a conquista de um espaço consciente e intencional com os alunos, oportunizando a estes um espaço de dança-arte-educação. No entanto, para que esta pesquisa viesse a ser concretizada, foi necessário, a recuperação do conhecimento das origens afro-americanas e sobre como o mesmo chegou até o Brasil e nosso cotidiano, como forma de enriquecimento na formação dos indivíduos.

Chegando-se ao desfecho, ambas as propostas de Santos (2002) e Adão (2006), apesar de abordagens e estratégias diferentes, contribuem para a elaboração de uma proposta de dança-arte-educação a ser usada nesta pesquisa. Isto porque, a partir da dança, elementos culturais como o tambor Bata ou o *Hip Hop* permitem levar conhecimento e cultura afro-brasileira para um determinado público.

Enfim, nesta pesquisa, a busca também ocorreu para que o aprendizado do conhecimento revisado de nossas raízes, e segundo conhecimento dos outros, a construção do saber do interior do indivíduo para o exterior, e vice-versa, possa, assim criar nossas possibilidades de conquistas e respeito para desbravar novos caminhos.

1.2) Dança de rua na perspectiva de dança-arte-educação.

Baseado nos pressupostos teóricos do estudo de Santos (2002), Adão (2006), e nas leituras de Cavasin (2003) e Marques (1995), utilizou-se a proposta pluricultural de dança-arte-educação na ação desenvolvida no Centro Cultural e de Educação infantil Menino Jesus com crianças e adolescentes, tendo a dança de rua como tema central, uma vez que esta também é representativa da cultura afro-americana, presente no contexto brasileiro.

A dança de rua tem influências do movimento *hip-hop*, do *funk*, do *black music* e do *rap* afro americano, introduzidos na cultura por meio de vídeo-clipes, acabando por ganhar aqui um toque diferente (SILVA, 2001).

Para estabelecer como surgiu a Dança de Rua é preciso saber que as primeiras manifestações ocorreram na época da grande crise econômica dos Estados Unidos,

mais precisamente, em 1929. Neste período, vários artistas, entre músicos e dançarinos, que trabalhavam em casas noturnas, perderam seus empregos e foram trabalhar nas ruas fazendo shows. Com isso, esses artistas, tentando sobreviver, tocavam nas ruas o *Ragtime*, o *Jazz* e outros ritmos negros. Surgiram, então, os *tap dancers* (sapateadores), os primeiros dançarinos de rua (SILVA, 2001). É certo que o que era feito nessa época é completamente diferente do que existe hoje. Mas aí está o início.

No decorrer da sua difusão, houve a criação de diversos estilos da dança, como o *break*, o *hip hop*, o Funk, o *Soul* e outros. Cada um possui características específicas, como ritmo e passos específicos (VILELA, 1998).

Hip hop é, então, uma cultura de rua que surgiu nos Estados Unidos, no Bronx em Nova York, para ser mais precisa, no final da década de 60 e início da década de 70, tendo como característica três elementos principais: o rap (abreviatura de rhythm and poetry, ou seja, ritmo e poesia) que é a expressão musical-verbal da cultura, escrita pelo *MC*⁸ e harmonizada pelo *Dj*⁹; o graffiti¹⁰, que representa a arte plástica, expressa por desenhos coloridos feitos por grafiteiros, nas ruas das cidades e espalhado pelo mundo; e o *break dance* – que são as ações corporais, que representam a dança, o ritmo e corporeidade cultural (ROSE, 1994, p.27-34).

O *Hip-Hop* também teve sua inspiração em duas movimentações cíclicas. A primeira delas estava na forma pela qual se transmitia a cultura dos guetos norte-americanos. A segunda estava justamente na forma de dançar mais popular da época, ou seja, saltar (*hop*) movimentando os quadris (*hip*) (DIETZSCH, 2006).

Em meados da década de 50 surgiram as grandes gravadoras negras, a Motown por exemplo, que abriam caminhos para músicos negros e que incorporavam a dança em seus espetáculos (VILELA, 1998).

⁸ MC- Sigla de Mestre de Cerimônia, conhecido como o porta voz da cultura *hip hop*. É a pessoa que canta os *Raps*, improvisando as músicas junto com as batidas tocadas pelo *DJ*. Ele rege e comanda uma festa, mescla humor e atitude, liberdade de expressão, respeito ao próximo, conhecimento e disposição (SILVA, 2001).

⁹ *DJ*- Sigla de *Disc-Jóquei* ou *Rappers* - Pessoa que compõe e canta o rap, escreve as letras em forma de discurso, muita informação e pouca melodia. Geralmente falam das dificuldades da vida dos habitantes de bairros pobres das grandes cidades (SILVA, 2001).

¹⁰ Palavra que se originou do italiano *graffito* (singular) e *graffiti* (plural), de origem greco-latina em *graphien* (escrever) e *graphium* (gravado a estilete). Designa a imagens grafadas de forma precária, em oposição ao *graffito*, imagem decorativa elaborada. (SUMIYA apud VILELA, 1998, p.90).

Em 1967, um dos principais artistas, cantor e compositor, o norte-americano James Brown, lançou essa dança por meio do *Funk Music* em seus shows. Assim, com o som de *Brown*, a dança foi buscar no *Jazz*, no *Rock'n Roll*, nos passos dos dançarinos de baile, uma linguagem que *acompanhasse* o balanço da sua música (SILVA, 2001). O *break*, uma das vertentes da *Street Dance*, explodiu nos EUA em 1981 e se expandiu mundialmente, sendo que, no Brasil, devido à sua cultura, os dançarinos incorporaram novos elementos de dança.

Segundo Lillian Vilela (1998), a música do *funk* veio do desenvolvimento do *soul*, que é uma fusão entre os estilos *rhythm and blues* com o *gospel*, música protestante negra. Conseqüentemente, esta se tornou a principal base para dança de rua.

O *soul* enquadrava-se em um estilo musical que os negros norte-americanos tocavam nas movimentações de conscientização e de direitos civis. Mas, na década de 60, este estilo perdeu sua essência conscientizante e acabou por ser rotulado por alguns músicos negros, o que originou a gíria *funk*, relacionada ao modo de se vestir, andar, ao bairro da cidade e à forma de tocar a música (FERREIRA, 1996).

Na década de 60 e no início de 70, “proliferou uma grande discussão sobre os direitos humanos e, nesta ordem dos fatos, os marginalizados da sociedade de Nova Iorque se articularam para fazer valer suas propostas na eliminação das suas inquietações”. Surgem, neste período, grandes líderes negros, como Martin Luther King e Malcom X, e grupos que lutavam pelos direitos humanos, como os Panteras Negras. Isso tudo influenciou, bastante, os primeiros praticantes do *Hip-Hop*, principalmente artistas como Isaac Hayes, que faziam os habitantes dos guetos dançarem as músicas que eles mesmos intitulavam de “*Raps*”, a exemplo dos “*Ike's Raps*”, contidos nos LP's de Hayes, e que eram compostos por uma base musical dançante, acompanhada de rimas faladas que seguiam o ritmo. A mensagem contida nas letras era informativa e de alto teor político-social. Portanto, juntando a música (*Rap*, *DJ* e *Mestre de Cerimônia/mc*), a dança (*Lockin'*, *Poppin'*, *B.Boying'*) e as artes plásticas (*Grafite*), tinha-se todos os elementos que davam a origem ao *Hip-Hop* (SILVA, 2001).

O *b.boying*, que significa *Break-Boy* ou *Bronx-Boy* (dançarinos de *break*), começou por ser a expressão dançante do *hip hop*. Logo, esta expressão estaria associada ao *breaking* (ou *break*), uma dança de rua inventada no encontro de jovens

porto-riquenhos do South Bronx (bairro de classe operária, situado ao norte de Manhattan, no final dos anos 60 e início dos anos 70 e, até hoje, principal reduto da população latina porto-riquenha de Nova Iorque), com jovens afro-americanos, também de classe operária (ROSE, 1997).

A partir da criação deste estilo de dança, com suas características de competitividade, auto-expressão, audácia física masculina e inventividade artística, qualidades estas mencionadas pela antropóloga Hanna (1996). Sobre as tradições africanas, estes jovens, socialmente marginalizados, começaram a encontrar uma maneira de construir e expressar um novo estilo individual, adquirir um lugar de poder desafiar a ordem social vigente e comunicar uma energética e exuberante identidade grupal.

Os dançarinos de *break dance*, ao montarem suas coreografias, se inspiravam nos movimentos dos corpos debilitados dos soldados norte-americanos, que retornavam da guerra do Vietnã e nos objetos utilizados no confronto com os vietnamitas. Estes também expressavam sua insatisfação com a política e a guerra do Vietnã. Por exemplo, os movimentos chamados *Flair* e Moinho de Vento¹¹ são inspirados na movimentação das hélices dos helicópteros que chegavam da guerra do Vietnã, neste movimento o dançarino fica com a cabeça no chão e, com os pés para cima, procura circular todo o corpo (GUIMARÃES, 1998).

Muitos desses dançarinos que participavam do *break* faziam parte de grupos de rua, ou, como eram mais conhecidos, gangues de rua. Grande parte desses dançarinos, como método de defesa, utilizavam artes marciais, tais como o Kung Fu, para responder à opressão social com violência brutal. No entanto, esses grupos de rua tiveram importância para a difusão do *break* em Nova Iorque. Nesta época, final de 60 e início de 70, por tradição norte-americana, os grupos étnicos não se misturavam. Daí a existência de gangues de hispânicos e gangues de negros. Cada um tinha seu código de grupo, o chamado TEG (assinatura dos grafiteiros), que demarcavam o território. Contudo, nos momentos de descontração, ambos dançavam o *break* (SILVA, 2001).

¹¹ O *Flair* e o Moinho de Vento são movimentos similares da dança *break*. Trata-se de movimentos circulares. No *Flair*, os braços apoiados no chão sustentam uma movimentação circular sobre o eixo de apoio dos braços. No Moinho de Vento ocorre a mesma movimentação, só que o apoio é intercalado entre o apoio dos braços na “queda lateral ou de rim” e um meio rolamento lateral sobre as costas (ALVES, 2001).

Em Nova Iorque, eram organizadas grandes festas na rua, sendo um costume herdado dos imigrantes jamaicanos, e uma música de James Brown fazia muito sucesso na época: "Get on the good foot". Com as diversas festas e grupos de rua, começou a surgir um novo tipo de dança bem diferente. Os jovens se desafiavam constantemente, para ver quem era o melhor na dança; valia tudo para derrotar o rival, desde mímicas, acrobacias, artes marciais e tudo o que pudessem inserir. Esse movimento social, criado pelos grupos, unia o *rap* (música), *grafite* (arte) e entre estas manifestações (acrobacia, mímica, meio dança) surgiu também o *break*. A essas "competições" foi dado o nome de Batalha, hoje mais conhecido como "Rachas".

Graças a estes conflitos criativos das gangues de rua, que se desafiavam para ver quem era o melhor na dança foi que a nova linguagem cultural, hoje conhecida como *hip-hop*, foi gerada. O criador deste movimento foi o DJ Afrika Bambaattaa, que pertencia a um dos grupos mais famosos, a Universal Zulu Nation. Bambaattaa nasceu e foi criado no Bronx e, quando jovem, fez parte de uma das gangues chamada *Black Spades* (Espadas Negras). Mas, chegou à conclusão que os "rachas", realizados pelas gangues, não levariam a lugar algum (SILVA, 2001).

O *hip hop* nos Estados Unidos, foi uma expressão cultural da diáspora africana em relação às grandes forças e instituições pós-industriais, que transformou o território público apossando do espaço urbano a fim de torná-lo funcional. Uma cultura que fez da rua um palco, escola ou centro provisório para a juventude que não encontrava outro lugar para identificar-se (VILELA, 1998, p. 83)

O hip-hop marcava, assim, todos os estilos da *Black Music* norte-americana. Porém um estilo que se tornava fundamental, baseado neste movimento, era o *funk*. Segundo Ferreira (1996), o mesmo possuía um ritmo mais pesado, no qual reduzia ao mínimo sua instrumentalização, utilizando apenas a bateria, *scratch*¹² e voz.

Os músicos negros norte-americanos, primeiramente, chamavam de "*funk*" a música com um ritmo mais suave (SILVA, 2001). Posteriormente, passaram a denominar aquelas com um ritmo mais intenso, agitado, por causa da associação da palavra "*funk*" com as relações sexuais (a palavra "*funk*" também era relacionada ao

¹² Scratch: Instrumento utilizado para tocar discos (SILVA, 2001).

odor do corpo durante as relações sexuais). Esta forma inicial de música estabeleceu o padrão para músicos posteriores: uma música com um ritmo mais lento, *sexy*, solto, orientado para frases musicais repetidas ("*riffs*") e, principalmente, dançantes. *Funk* era um [adjetivo](#) típico da língua inglesa para descrever estas qualidades. Nas *jam sessions*, os músicos costumavam encorajar outros a "apimentar" mais as músicas, dizendo: "*Now, put some stank ('stink'/funk) on it!*" (algo como "coloque mais '*funk*' nisso!") (JONNES, 2007).

Devido à conotação sexual original, a palavra "*funk*" era normalmente considerada indecente. Até o fim dos anos 50 e início dos 60, quando "*funk*" e "funky" eram cada vez mais usadas no contexto da [soul music](#), as palavras ainda eram consideradas indelicadas e inapropriadas para uso em conversas educadas.

No Brasil, o *funk* chegou ao Rio de Janeiro e popularizou-se com os bailes da "pesada"¹³, organizados pelos [djs Big Boy](#) e [Ademir Lemos](#), nos anos 70 do século XX, no [Canecão](#), com a popularização de alguns artistas como [Tony Tornado](#). Na época, a música era conhecida como *soul*, *shaft* ou *soul-funk*, derivando, depois, para simplesmente *funk*. Os bailes eram conhecidos como bailes *black*. Em 75, havia uma equipe de som, que realizava bailes todos os dias, a *Soul Grand Prix* - apelidada pela imprensa de Black Rio. Estes bailes passaram a "valorizar a cultura afro-americana com o lema *Black is beautiful*" (VILELA, 1998, p. 84)

Em meados dos anos 80, o *funk* volta a ter alguma projeção na mídia, com programas de rádio e Tv independentes em horários alugados. Até aquela época, os bailes *funk* tocavam apenas música americana e os frequentadores dos bailes cantavam, em coro, versões em português, geralmente com palavrões, deboche e referência à violência. Surgiu, então, o famoso "É o bicho! É o bicho! Tá legal! Tá Legal". Em 1988, [Hermano Vianna](#), antropólogo, publica [O Mundo Funk Carioca](#), relatando o cotidiano dos bailes *funks* do subúrbio, explicando até a origem do refrão "é o bicho!".

¹³ Refere-se aos bailes *black* que eram realizados na zona sul e no Canecão aos domingos. A festa era organizada pelo discotecário branco, Ademir Lemos e pelo animador e locutor de rádio *Big Boy*, figuras conhecidas pelos "Funkeiros". *Big Boy* produzia e apresentava um programa na Rádio Mundial. O rádio foi um fator fundamental para os "funkeiros" organizarem os bailes nos fins de semana e conhecerem as novidades musicais. Os bailes da "pesada" como eram chamados, atraíam cerca de 5000 dançarinos em diversos bairros da região metropolitana do Rio de Janeiro (BATISTA, 2005).

Nos bailes, havia projeções de *slides* para transmitir aos dançarinos as cenas dos filmes, documentários, fotografias de músicos e desportistas. Ferreira (1996, p. 14) destaca que “os dançarinos foram criando assim um estilo de se vestir que mesclava as várias informações visuais”. Iniciava aí o período do uso das calças boca de sino e da dança à *James Brown*¹⁴. A partir deste momento, o *Funk* começaria a se alastrar e ganhar espaços em novos estados, tais como: Bahia, Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais (VILELA, 1998).

Dez anos após esta eclosão de música e movimento nos Estados Unidos, portanto, nos anos 80, o movimento *hip hop* chega ao Brasil, primeiramente a São Paulo, vindo depois a se espalhar pelo país, onde hoje, se coloca como corpo/voz importante na exposição de um país, que segundo Silva (2001), é fortemente desigual, envergonhadamente racista e com poucas possibilidades de intercâmbio e mobilidade social, em contraponto à cômoda e divulgada imagem de país pacífico e sem problemas de ordem racial. O *Hip-Hop* chegou ao Brasil por intermédio das equipes de baile, das revistas e dos discos vendidos na rua 24 de Maio, em São Paulo (MOTTA e BALBINO, 2006). A mídia foi uma das grandes responsáveis pelo início do movimento no Brasil, por meio de filmes, vídeo clipes, programas de TV e revistas trouxeram consigo a febre do *break dance*.

De acordo com Herschmann (1997), o *hip-hop* embalou-se no Brasil com a cultura *black*, e enfrentou as maiores dificuldades para se firmar, devido às características menos comerciais que as do *funk*.

Os pioneiros do movimento *hip-hop*, que inicialmente dançavam o *break*, foram Nelson Triunfo ou Nelsão Triunfo, com seu grupo *Funk & Cia*, sendo citados como os primeiros *poppers* a dançar no centro velho de São Paulo; depois Thaíde & Humberto (mais conhecido como *DJ Hum*), (mestre de cerimônia) e *DJ Jack*, Os Metralhas, Racionais *mc's*, Os Jabaquara *breakers*, Os Gêmeos (Grafite) e muitos outros¹⁵.

¹⁴ James Joseph Brown Jr. ou simplesmente James Brown — foi um [cantor](#), [compositor](#) e [produtor musical norte-americano](#) reconhecido como uma das figuras mais influentes do [século XX](#) na música. Nascido em [Barnwell \(Carolina do Sul, 3 de Maio de 1933\)](#), faleceu em [Atlanta \(Geórgia, 25 de Dezembro de 2006\)](#), foi um prolífico [letrista](#) e produtor musical, o principal impulsionador da evolução do [gospel](#) e do [rhythm and blues](#) para o [soul](#) e o [funk](#), sendo a invenção deste último gênero creditada a ele. Também deixou sua marca em outros gêneros musicais, incluindo [rock](#), [jazz](#), [reggae](#), [disco](#), no [hip-hop](#) e na música dançante e eletrônica em geral.

¹⁵ Informações retiradas do texto publicado na Revista Eletrônica Polêmica, abril/maio/junho de 2003.

Atualmente, Nelson Triunfo, DJ Thaíde, Dj Malboro e outros, estão em Diadema trabalhando com o movimento denominado “Na Gíria” divulgando-o na casa do hip-hop¹⁶ (SILVA, 2001).

Em São Paulo, o movimento é maior em torno do *hip-hop*, enquanto que, no Rio de Janeiro, continuam os bailes *funks* com suas características próprias, seja no modo de se vestir ou dançar, sendo diferentes do *hip-hop* que adotou o estilo dos *B.Boys* (dançarinos de *break*) de se vestir. Estes dançarinos costumam usar tênis e bonés de marcas esportivas famosas, como Adidas, Nike, Fila, Puma e outras (VILELA, 1998).

Por apresentarem expressões similares em algumas questões, o hip-hop e o funk são apontados, por grande parte da mídia, como manifestações semelhantes e de caráter marginal na sociedade brasileira. Trata-se de um entendimento equivocado, que começou a aparecer a partir dos arrastões ocorridos nas praias da zona sul do Rio de Janeiro, no início dos anos 90, relacionando-os aos funkeiros e as suas possíveis mediações com o narcotráfico dos morros cariocas. No entanto, ao contrário desse entendimento, tanto o *hip-hop* quanto o *funk* são manifestações culturais extremamente expressivas no Brasil, situação facilmente comprovada com a intensa veiculação de seus símbolos, principalmente, pela propagação de diversos anúncios publicitários (STOPPA, 2005).

O mesmo autor ressalta ainda, que é importante lembrar que ambas as manifestações, aliadas a outras expressões populares e de massa, ocupam uma posição marginal e, curiosamente, ao mesmo tempo central na cultura brasileira, representadas por um lado nos segmentos populares excluídos e, de outro, ligado à lógica do capitalismo, por intermédio da atuação da indústria cultural.

Percebe-se, pelos contextos acima mencionados, e pela visão de Vilela (1998), que o *hip hop* valoriza a tomada de consciência, por partes de grupos oprimidos e marginalizados, que protestam por meio da dramaticidade e agressividade, enquanto o *funk* busca tratar de termos que enaltecem situações de paquera, romances, amor, sexo e, até mesmo, questões raciais, permeadas de bom humor, alegria, divertimento e ironia.

¹⁶ A informação pode ser encontrada no Diário do Grande ABC, cultura e lazer: **Decanos do rap soltam o verbo**. NEVES, C. G, 2000, p. 01-2.

Para Herschmann (2000), apesar das semelhanças entre ambos, diferenças podem ser destacadas, como os locais de atuação. No caso do *funk*, além da rua, o baile e todo o ritual que o precede é o principal espaço de expressão das relações que se estabelecem e que, em seu desenvolvimento, assumem formas diferenciadas. No *hip-hop*, além da rua e das festas, o estilo dos participantes se constrói, principalmente, nas associações, chamadas de “posses”, responsáveis pela discussão e realização das ações ligadas ao movimento.

Viana (1988) acrescenta que o *funk*, como todos os estilos musicais, apesar de ser produzido por uma minoria étnica, acaba conquistando o sucesso de massa, sofrendo o processo de comercialização e tornando-se objeto de consumo.

Stoppa (2005) complementa, expondo que, por conta da falta de distinção produzida pela mídia e dos preconceitos advindos dela, o movimento *hip-hop* procura demarcar uma fronteira mais clara com o *funk*, pois os *funkeiros* também se intitulam *rappers* (cantores ou compositores de *rap*) ou *MC's* (mestres de cerimônia - *rappers* que cantam e animam os bailes), e consideram suas músicas como *raps*. Essa situação leva à existência, até, de um clima de grande hostilidade entre ambas as correntes, uma vez que, para os *rappers* do *hip-hop*, o *funk* não contribuiria para a conscientização do pobre e do favelado, em relação à sua condição social e racial, devido às letras melodicamente pobres e de conteúdo leve (HERSCHMANN, 2000), algo que não deve ser generalizado em relação ao *funk*, mas analisado em cada caso, de acordo com a mensagem passada em cada música.

No ano de 1988 foram lançados os primeiros discos de vinil de rap nacional. No ano seguinte, 1989, foi criado, em agosto, o MH2O - Movimento *Hip-Hop*, organizado por iniciativa e sugestão de Milton Salles, produtor do grupo Racionais *mc's*. Ferreira (1996, p.105) relata que a dança de rua surgiu nos bailes e ruas com as tribos, organizando e dividindo o movimento no Brasil. Ele definiu as posses, gangues e suas respectivas funções. Nesse trabalho de divulgação do *Hip-Hop* e organização de oficinas culturais para profissionalização dos novos integrantes, não podemos esquecer de citar a participação do músico de *reggae* Toninho Crespo. Este trabalho teve sua continuidade no município de Diadema, com o profissionalismo de Sueli Chan (membro do MNU - Movimento Negro Unificado). Outra pessoa importante na divulgação do *Hip*

Hop no Brasil foi Armando Martins, com o seu programa Projeto *Rap* Brasil, que lançou vários grupos de *Rap* durante os anos em que esteve no ar na rádio Manchete. De acordo com Mello (2005, p.26):

Com uma linguagem detalhada e crítica das condições de desigualdade social em que vivem os moradores das periferias (morros e favelas) das grandes capitais, principalmente na região sudeste, onde o progresso social não trouxe justiça social aos trabalhadores pobres, o rap tornou-se um grito dos excluídos contra o sistema opressor capitalista. Um grito oriundo de jovens sem perspectiva de um futuro melhor em uma sociedade consumista e estigmatizados pelo preconceito de cor, classe social e moradia são lançados à marginalidade precoce.

O *hip-hop* é o instrumento em alto e bom tom, utilizado pelas pessoas das periferias, para demonstrarem seus desafetos em relação aos seus direitos não cumpridos pela organização social de nosso país (SILVA, 2001). A dança, o grafite e a música, são os meios pelos quais essas pessoas expressam seus sentimentos e indagações, que fica bem clara com a frase mencionada por um grafiteiro paulistano: “Se o cara segura suas mãos, você canta, se tapar sua boca, você dança. O importante é continuar dizendo a verdade” (GÊMEOS)¹⁷.

Podemos constatar, assim, que o *hip-hop* tem uma ligação com o mundo, por meio de vivências de exclusão urbana, seja pelo desemprego, desigualdade social e econômica, falta de oportunidade e outros. Vilela (1998, p. 207), ressalta que esse movimento é uma arte urbana que representa o “desejo compartilhado de crítica e protesto”, seja por meio da música, da dança ou mesmo do grafite. Guimarães (1998, p. 207), complementa:

O *hip-hop* realmente trata de temas universais como injustiça e a opressão, mas ele se situa orgulhosamente como uma música de gueto, urbano e sua cultura. O *rap* evita a sociedade branca exclusivista (ainda que existam rappers brancos, assim como um público branco) e focaliza as características da vida do gueto que os brancos e os negros de classe média prefeririam ignorar: prostituição, cafetinagem, drogas, doenças venéreas, assassinatos de rua, perseguição opressiva de policiais brancos. A maioria dos *rappers* define seu domínio com termos bem

¹⁷ Irmãos grafiteiros em entrevista a Revista Caros Amigos Especial - Movimento *hip hop*. São Paulo: Casa Amarela ,nº 24, Jun. de 2005.

precisos, freqüentemente não apenas citando a cidade como também o bairro de sua origem.

O grafite, um dos elementos do *hip-hop*, também teve sua origem nos Estados Unidos, na década de 1970, com meninos que, em princípio, escreviam somente seus nomes em edifícios da cidade, nas placas das ruas e veículo de transporte público. Tempos depois, enjoaram da mesma prática e começaram a desenhar figuras, misturando estilos e cores. (GUIMARÃES, 1998). Vilela (1998) afirma que o grafite, diferente da pichação, utilizava tintas e sprays para *grafitar* os espaços urbanos: paredes, muros, trens. Os espaços, que anteriormente serviam para demarcação de território pelas gangues com suas assinaturas e reivindicações, hoje, se transformou em veículo de expressão de artistas plásticos urbanos, os quais, por meio de seus desenhos, celebram um *rap* de sua preferência.

Para Vilela (1998, p.64), *rap* é um estilo de música “construída dentro de uma forma poética singular desenvolvida no final dos anos 70 em Nova York”. É composto pelos mestres de cerimônia (mc’s) e pelos *DJ’s*, sendo um grande atrativo para o público adolescente, uma vez que é por esse veículo que a maioria vem a conhecer o movimento *hip-hop*. O objetivo central dos *rappers*, de princípio, era a conscientização, para com seu público, da importância de nossas origens e da história dos negros, de seus heróis, da participação destes na história da humanidade, criando, assim, um orgulho da raça nesses jovens. No entanto, podemos perceber, nos dias atuais, que, além do resgate cultural que serviu de foco principal para composição dos *raps*, histórias de desemprego, políticas públicas, violência, atentado, vandalismo, dentre outras, também vêm sendo tratadas nos *raps*, ou seja, o *rap* é o meio pelo qual os *rappers* se manifestam para reivindicar seus direitos e, até mesmo, conscientizar sobre os deveres.

O *break* foi um importante elemento para a consolidação do *hip hop* brasileiro. As gangues aos poucos foram se formando, como por exemplo, a Nação Zulu, *Back Spin Break Dance* (da qual Thaíde e *DJ Hum* participaram), *Street Warriors* e *Crazy Crew* (PIMENTEL, 1997). Pode-se dizer, segundo Herschmann (1997), que houve uma união pacífica entre o *rap*, o grafite e a dança *break*.

Vendo a riqueza que permeia o movimento *hip hop* dentro da cultura afro-americana, pode-se assim dizer que este é um universo vasto e complexo, ainda pouco e mal explorado em seu potencial educativo. Mesmo que, legalmente, tenha conquistado espaços a partir da promulgação da lei federal 10.639 de março de 2003:

(Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3o (VETADO). [Art. 79-A.](#) (VETADO). Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra).

Esta lei estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e cobre uma lacuna na formação cultural e educacional. O fato é que a legitimidade dos efeitos da classificação racial universal como elemento de dominação social, hierarquia e subalternidade entre as diferentes populações, ainda está distante de ser conquistada, sobretudo pela política de branqueamento da raça, presente na sociedade (SOUZA, 1990). Nesse sentido, ações que visam romper com esta hegemonia branca, abrindo espaços para outras formas culturais, representam um desafio e uma conquista.

Cabe ao professor assumir a responsabilidade de formar o cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal. Durkheim (1978, p.10) apontou que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda madurecidas para a vida social. Tem por objeto não suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política em seu conjunto e pelo meio especial em que a criança particularmente se destine. Em poucas palavras, 'a educação é a socialização da criança.

Um exemplo interessante sobre a incorporação das danças (*axé, tecno-music, black-music, hip hop, rock*, romântica) pela mídia é a invenção e popularização de um *videogame* (Nintendo com tapete) e uma máquina de níquel associado à dança. Nesse *videogame*, o participante deve reproduzir passos mostrados pelo visor de um vídeo, na seqüência e velocidade determinadas pelo jogo (e não pelo jogador), sendo imediatamente informado de seus erros e acertos, produzindo, ao final do jogo-dança, um *score* que pode ser comparado a outros jogadores-dançarinos.

Ao mesmo tempo, é interessante percebermos jovens, principalmente homens, que normalmente não se exporiam dançando em público, brincando com esse jogo sem maiores problemas (SILVEIRA, 2007). Entretanto, não se pode esquecer que as lógicas que imperam nesse *videogame* são a do rendimento e a da padronização, uma vez que sempre se busca um *score* alto e pouco se pode improvisar, ao contrário do que é, uma das principais características da dança como momento de criação individual e/ou coletiva. Apesar dessa aparente camisa-de-força, a criatividade ainda tem espaço e reinventa as possibilidades dadas. Se observarmos pessoas brincando nesta máquina, vemos algumas que criam diferentes movimentos para uma mesma seqüência de setas. Então, é interessante conhecer mais o jogo para analisá-lo, pois ele permite diferentes usos (SILVEIRA, 2007).

Outro exemplo do processo de tentativa de padronização dos gestos e movimentos nas danças são algumas músicas do *axé*; que já vêm com a coreografia pronta, determinada pelo (a) intérprete da música. Os jovens, ao cantarem a música, buscam reproduzir fielmente os passos predeterminados, restando pouco espaço para a criatividade ao dançar. Tais coreografias são repetidas à exaustão na televisão, para aproximar do padrão original. Entretanto, não se pode negar que cada modalidade de dança, como o balé clássico, as danças de salão, as de rua, as folclóricas têm padrões mínimos, características peculiares que as identificam e as diferenciam umas das outras (SILVEIRA, 2007), mas estas possuem variedades de movimentos que podem ser ressignificados e recriados.

Para Kuri (1999, p. 71) “imitação é alienação e o consumo é assimilação”, alguns estudiosos preocupam-se com o perigo de deixar de ser o que somos, de perdermos

nosso universo simbólico, por isso propomos pensar a dança-arte-educação como processo de lazer educativo.

A extensão do *Hip Hop* como referência cultural e referência para a construção de identidades juvenis, transcende esta visão unilateral de influência da indústria cultural. Não queremos, entretanto, desprezar a influência da mídia na popularização do *Hip Hop*, pois, muitas das experiências anteriores dos indivíduos iniciam-se pela identificação e imitação de propostas veiculadas pela mídia, seguidas de um processo de socialização e solidariedade, a partir de rituais da dança, da convivência diária e da diversidade de momentos partilhados. No entanto, esta fusão entre a experiência anterior e a nova acaba por acarretar em uma diversidade cultural com antagonismos e contradições inerentes às danças, nas quais os estilos aparecem e se modificam de acordo com as necessidades, valores e desejos dos atores sociais.

Apesar da influência da mídia na cultura artística, os modelos são absorvidos de modo heterogêneo, são valores acionados a partir de significados, experiências e vivências culturalmente construídas, elaboradas e articuladas. No plano individual, por viver diversos papéis e ter que acionar diferentes códigos, não há como ser totalmente manipulado pela indústria cultural.

Fleury (2006) relata que a proposta para fazer o negócio da indústria cultural funcionar parece voltar-se para a manipulação, em que o sujeito, o artista não tem autonomia, ele copia modelos e sua arte não tem nenhuma ligação com sua história. A indústria cultural exerce dupla função na sociedade, se por um lado ela pode controlar ideologicamente os consumidores, por outro lado, a análise dos significados da experiência cotidiana no lazer nos mostra que, nas práticas informais, os sujeitos ressignificam o que lhe é oferecido, reinventando novas formas de expressões culturais. As múltiplas identidades sociais encontradas na sociedade demonstram como os estímulos são vividos de forma diversificada pelos indivíduos.

Os indivíduos não são apenas influenciados pelo mercado capitalista e sim, por uma complexidade de relações e atitudes muitas vezes contraditórias na sociedade atual. Fleury (2006, p.46) destaca que:

[...] o universo dos jovens brasileiros é variado e heterogêneo pela multiplicidade de estímulos, estilos de vida e origens sociais. Os jovens podem ser trabalhadores, desempregados, estudantes de

distintas origens sociais: moradores de favelas, moradores de subúrbios, membros das classes médias, etc. Apesar das diferenças sociais existentes na sociedade brasileira, há possibilidade de interações sociais e simbólicas que podem ocorrer em diversos locais onde os jovens se encontram para o lazer como festas, shoppings, praias, grupos de interesses como de dança, esportes e bandas.

Como forma de superar este desafio e realizar uma conquista, a dança, um dos elementos da cultura corporal e conteúdo da educação física, foi utilizada, nesta pesquisa, como foco principal, uma vez que esta é um importante meio de expressão artística, que possibilita a ação pedagógica, ao oportunizar a aquisição de habilidades físicas, a construção de conhecimento, a sensibilidade, o prazer, a consciência crítica. (RIBEIRO, 1999; FARIA JUNIOR, 1999 ; VILELA in FARIA JUNIOR, 1999).

Partindo do entendimento da educação física como uma prática pedagógica que, no âmbito educacional, tematiza formas de atividades expressivas corporais, tais como: dança, jogo, esportes, ginástica, configurando estas uma área que pode-se chamar de cultura corporal ¹⁸, visualizar o *hip hop*, juntamente com a dança de rua, como elementos integrantes da dança e, conseqüentemente, da cultura corporal dos jovens, representa uma possibilidade concreta de educação.

No contexto de uma educação voltada à sociedade multicultural, acredita-se na importância da valorização de modalidades de dança que estejam inseridas no 'seio' da comunidade, não como simples forma de reprodução, mas como meio de reflexão e estímulo ao posicionamento crítico, com a tentativa de se buscar maior envolvimento das crianças e dos adolescentes, pela oportunidade de se desenvolver atividades que partam das representações que eles têm e/ou valorizam.

O que vale para as ciências manifesta-se em todas as áreas em que a ocasião e a necessidade de compreender não esperaram que o assunto fosse tratado na escola [...] Trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar-lhe regularmente direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes (PERRENOUD, 2000, p. 28).

¹⁸ O uso da expressão "cultura corporal" refere a um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam o contexto de nossa vida (BAZTÁN, 1993, p. 153).

Nesse caso, a dança de rua como uma das vertentes do *Hip Hop* pode ser um instrumento valioso no que concerne à apreciação crítica dos processos de aculturação. Além de corresponder bem à realidade das escolas públicas, onde esse tipo de dança é muito popular, podemos contribuir para a construção da autodisciplina, do senso ético e estético dos alunos e alunas participantes do estudo (VARGAS, 2005).

A dança de rua, conforme as palavras do dançarino [Frank Ejara](#), da [Cia. Discípulos do Ritmo](#) em SP, conhecedor e pesquisador do movimento dança de rua no Brasil:

[...] é um rótulo que a mídia propagou para se identificar os estilos da dança que surgiram nos guetos americanos, muita gente pensa que street dance é um único estilo de dança, mas na verdade é formado por três estilos originais: B. Boying', Poppin' e Lockin'.¹⁹ (FRANK EJARA, 2005, p.11)

É importante lembrar que o termo dança de rua foi criado pela imprensa por não ser uma dança acadêmica e porque os dançarinos, os B. Boys, treinavam e ainda treinam em locais não convencionais, tais como: praças públicas, ruas, etc. Isso não quer dizer que os B. Boys dançam nas ruas, como algumas pessoas pensam. Na verdade, nos velhos tempos (assim como também hoje), era raro ver dançarinos fazendo performance na rua; eles se apresentavam em bailes, shows, festas, discotecas, e não nas ruas. Somente mais tarde, ganharam as ruas (SILVA, 2001).

Existem os B.Boys hoje em dia, mas estes, juntamente com os dançarinos, participam de grupos de dança de rua, e compõem as suas coreografias com estes grupos.

Os grupos de rua começaram a surgir nos guetos americanos e, em seguida, no Brasil, um novo tipo de dança bem diferente iniciava-se. As gangues se desafiavam constantemente, para ver qual era a melhor na dança. Valia tudo para derrotar a rival, desde mímicas, acrobacias, artes marciais e tudo o que pudessem inserir no movimento. Estas manifestações: meio acrobacia, meio mímica, meio dança - ganharam o nome de *break* e vencia quem ficasse mais tempo realizando passos

¹⁹ Informações retiradas do texto: To Be or Tupi. Um panorama da dança brasileira. KATZ, Helena. Disponível em: <http://maniacapordança.weblogger.terra.com.br/index.htm>. Acesso em: 15/09/2005.

diferentes. Quanto mais ousadia nos passos acrobáticos e agilidade, melhor era considerado. Os grupos utilizavam o *funk* como música para realização da competição (BATISTA, 2005).

Ao discutir sobre o sentido/significado da dança para o ser humano, em seu processo histórico Dantas (1999, p. 17) entende que:

[...] ao dançar, homens e mulheres não apenas reinventavam movimentos, tempo e espaço, mas transformavam-se em personagens, pois a dança cria um jogo de forças, torna visível no corpo e nos movimentos todo um universo de ações e significados diversos do cotidiano.

Esse entendimento da dança em geral pode ser transposto para a compreensão da dança de rua. Nesse âmbito, vemos o movimento *hip hop* como uma arte de periferia, na qual, por meio dos corpos, da dança, de suas pinturas (grafite) e da fala (música), expressa suas inquietações, suas histórias de vida e problemas sociais.

A música negra, desde a chegada dos escravos ao Brasil, tem sido uma forma de comunicação, de elo de ligação entre negros, recriando, através dela, uma comunidade de lembranças e, além disso, tem sido uma forma eficiente de luta para superar a discriminação e a opressão a que estão submetidos (GUIMARÃES, 1998, p. 238)

A dança de rua abrange todos os estilos sem distinção. Houve uma mistura em tal grau, que a intensidade das coreografias passou a ditar o estilo da dança. O movimento *hip hop*, com seus elementos, consegue transmitir, de maneira sucinta e eficiente, sua crítica e seu protesto perante a dura realidade existente, não somente nas periferias, na qual estão mais ligados, mas de todo um mundo que sofre com o desemprego, desigualdade, meio social, violência, corrupção, assalto, drogas, chacinas, e outros. O *hip hop* tentou retratar o cotidiano das pessoas que sonham, que têm anseios e desejos, angústias e sofrimentos, alegrias e tristeza, e que, no entanto, nunca perdem a esperança.

A dança de rua e o *break* desempenham seu papel conscientizando as pessoas e passando, para as mesmas, mensagens, por meio de movimentações corporais. Já dizia Dantas (1999, p.100): “O corpo que dança é um corpo construído, elaborado,

trabalhado. Construído, na sua vida cotidiana, em processos de socialização, de educação, de repressão, de transgressão”.

Além da dança, o *hip hop* promove aos interessados a possibilidade de interação. A criação de grupos é o primeiro passo para a divulgação, pois trabalha o lado social da dança, tanto no que se refere a atingir um determinado público, como também, na criação de um sentimento de amizade interno. O segundo passo é que esses corpos que dançam imprimem neles marcas de outras culturas, que são trabalhadas, construídas e constantemente remodeladas e, por fim, o aprendizado de uma linguagem que surgiu em uma periferia, conseguiu vencer barreiras e preconceitos, mudando alguns comportamentos e conscientizando as pessoas sobre seus direitos e deveres.

Hoje, podemos dizer que o movimento hip-hop mostra sua repercussão mundial, retratando o reconhecimento de todo um árduo trabalho e não um simples modismo, como vários estilos que apareceram na mídia.

DANÇA DE RUA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER, COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Este capítulo trata de refletir sobre os processos educativos para e pelo lazer, por meio da dança de rua vivenciada por crianças e adolescentes. Ao apresentarmos a relação entre a educação, a cultura popular e o lazer, pretendemos indicar algumas

possibilidades de que a educação para e pelo lazer possam servir de mediações de acesso a uma maior igualdade e equidade nas relações humanas independente das condições de classes sociais, gênero ou etnia. O ser humano, considerado em sua totalidade, requer que a experiência do lúdico esteja a seu alcance, bem como, o conhecimento da pluralidade cultural de nosso país, como é o caso da dança negra em estudo na presente pesquisa.

2.1) Dança-arte-educação: dança como expressão potencial de lazer

Uma pessoa quando se percebe refletida nos movimentos de um dançarino, segundo Robatto (1994), pode ser despertada para sentimentos arquetípicos de sua condição humana. Identificando-se com expressões diversas, que podem variar da mais sutil gama de sensibilidade sensorial até a mais vigorosa agilidade corporal, da angústia de um confinamento à liberdade espacial, da fragilidade e insegurança à harmonia e coordenação de movimentos, de estranheza à beleza física, etc.

Esses sentimentos são, hoje em dia, essenciais para sobrevivência emocional nessa sociedade mecanizada, robotizada e burocratizada, onde as pessoas comuns se sentem, muitas vezes, apenas peças descartáveis de uma engrenagem. Sendo assim, as pessoas nem sempre têm a capacidade de analisar e questionar seus comportamentos, seus relacionamentos com os outros e com o sistema, nem compreender seus sonhos e seus mitos (MINELLO, 2006).

Segundo Camargo (1989), o significado de arte perpassa por mais de um sentimento, denotando as seguintes formas de caracterizá-la:

A arte é um fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz, na criação de obras relativamente duradouras, como catedrais, ou breves, como os movimentos de uma Dança, dando forma à multiplicidade de experiências e valores humanos ampliando nossa consciência de nós mesmos, do outro e do mundo. (CAMARGO, 1989, p.11)

Por vezes, essas pessoas, impermeáveis a outras formas de reflexão, podem descobrir e compreender aspectos significativos das suas vidas por meio de uma dança

que o atinja ao expressar o indivisível, qualidade intrínseca da própria linguagem expressiva (ROBATTO, 1994).

Uma das necessidades primordiais de uma nação, segundo Minello (2006), passa despercebida para a maioria dos setores governamentais, que tendem a considerar as artes como uma atividade não essencial, ou mesmo, um requinte para a elite. A autora ainda faz uma crítica, relatando que, em grande parte, a culpa é dos próprios artistas, que fazem o gênero “alienado” (essa sempre foi a desculpa e tática política para o Estado reprimir as manifestações artísticas consideradas “perniciosas” ao regime, justamente por questioná-lo).

Dantas (1999) ressalva que em certas regiões, a dança se apresenta como uma manifestação importante para a comunidade, pois estas precisam estar sempre em contato com as suas danças como forma de integração. Reconhecer seu ambiente por meio da dança é um dos processos de referência significativo.

A dança vem contribuindo de forma preponderante na formação, manutenção e recriação de elementos da tradição cultural de diversas sociedades. Como conhecimento que extrapola o racional, ela é uma forma de expressão flexível que se alia à dinâmica natural da evolução da vida de uma sociedade (ROBATTO, 1994).

Uma das funções mais legítimas e reconhecidas que a dança oferece é a diversão, esta é proporcionada, tanto aos participantes (dançarinos amadores no seu lazer e/ou profissionais na sua auto-realização), quanto aos seus espectadores.

A dança, assim como o lazer, assume a responsabilidade de criar atalhos para a alegria, para a satisfação, a fim de atribuir significados à vida do ser humano, já que, por intermédio dela, podemos despertar a nossa imaginação. Quando fazemos algo que gostamos, por prazer, deixamos nos envolver pela música para podermos expressar sensações que foram sendo criadas ao nos envolvermos com essa atividade.

Barreto (2004, p.79) revela que:

A dança traz consigo, quase sempre, um sentimento de rebeldia e, conseqüentemente, estimula invenções e propostas de coisas novas. Estas características que ela revela são manifestações das pessoas diante da vida. Dançar como forma de lazer, celebrar ou fazer arte pode representar formas de tornar a vida mais leve e repleta de lazer.

Movimentar-se com ritmo, gestos diferentes dos movimentos utilitários do dia-a-dia, estar em sintonia com a música, com outras pessoas, e com os próprios sentimentos, tudo isso é experiência da dança. Uma experiência, aliás, agradável e repleta de desafios não apenas corporais, pois através dela damos asas a nossa imaginação e a nossa liberdade de expressão, já que os “movimentos brincam, brilham, dão cor e vida ao espaço real e imaginário” (ZOTOVICI, 2003).

Em sintonia com a dança, podemos dizer que nas práticas de lazer buscamos atividades que nos proporcionem formas agradáveis de excitação, expressão e realização pessoal, pois por meio dessa vivência temos uma fuga temporária da nossa rotina e das obrigações.

O lazer, no entendimento de hoje, surgiu na sociedade urbano-industrial (Marcellino, 2000) e foi ganhando terreno nesse período. Considerando, então, as características atribuídas ao lazer, talvez a mais importante, seria a liberdade de usufruto do tempo da maneira que desejamos, não nos preocupando com os aspectos obrigatórios das atividades, pois a opção é um privilégio que obtemos para ocuparmos nosso tempo, é um atributo que nos isenta de compromissos que devem ser cumpridos.

O lazer é um tema complexo e muito estudado na atualidade, diferente de décadas passadas. O conceito de lazer, devido à contínua mudança social, foi se alterando. Dumazedier (1980b) defende a idéia de que o lazer é um produto de todo um desenvolvimento social. Assim, no decorrer dos anos, mudou a forma de se experienciar o lazer, mas seus benefícios sempre foram os mesmos e traziam as características de dar prazer, descanso, equilíbrio físico e psíquico.

Diante disso, conceituar lazer passa por vários princípios, sejam culturais, sociais ou econômicos. Gaelzer (1979, p.45) define lazer como “[...] tempo ocupado em atividades que não revertem benefícios econômicos, as quais são necessárias à vida por suas exigências biológicas, psicológicas e sociais”. Depois de estar livre das obrigações profissionais o indivíduo ocupa seu bem estar integral o que implica em atividades de lazer livre de obrigações. O lazer pode ser ainda entendido como:

[...] a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída), no ‘tempo disponível’. É

fundamental como traço definidor, o caráter 'desinteressado' dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A 'disponibilidade de tempo' significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 1996, p.03).

Pode-se entender que o indivíduo, depois de estar livre de todas as suas obrigações opta por atividades prazerosas, que irão satisfazê-lo. As atividades do contexto do lazer realizadas por vontade própria, proporcionam maior prazer e descontração, contribuindo diretamente para seu próprio crescimento.

Dumazedier defende a idéia de que:

[...] o lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1980a, p.34).

Nesse ponto de vista, não se pode esquecer a importância do lazer na vida moderna, sendo este um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuem para mudanças de ordem moral e cultural (MARCELLINO, 2001).

Percebe-se que o lazer, na visão de Dumazedier (1980), é fruto da sociedade urbano-industrial e, dialeticamente, sofre influências da estrutura social vigente, mudando com as devidas necessidades da sociedade. Significa dizer, que o lazer nem sempre foi pensado como é hoje, no sentido de suas atividades, jogos, valores e do prazer. Hoje, existe uma valorização bastante acentuada, devido à necessidade das ações humanas de ter o lazer como forma de adesão, prazer, descanso, divertimento, desenvolvimento individual e social, equilíbrio psíquico e entendimento da cultura em seu sentido mais amplo.

O entendimento de Macedo (1979, p.35) sobre cultura, neste ponto de vista, subentende "num conjunto de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolizações e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve".

O lazer remete a uma ampla área de possibilidades, as quais Dumazedier (1980a), pautado nas idéias de Havighurst (1959), classifica e distingue em onze categorias: “participação em grupos organizados e não-organizados, viagem de recreação, participação nas atividades esportivas, assistência a espetáculos esportivos, televisão e rádio, caça e pesca, jardinagem, trabalhos manuais, atividades de imaginação e visitas a parentes e amigos”.

Outras classificações foram realizadas por diversos autores. Na visão de Marcellino (1996), que tomou por base as idéias de Dumazedier (1980a) e Camargo (2003), o lazer é percebido em seis áreas fundamentais, que variam de acordo com a opção e a preponderância do interesse: “os interesses artísticos, os interesses intelectuais, os interesses físico-esportivos, os interesses manuais, os interesses sociais e os interesses turísticos” (MARCELLINO, 1996, p.04). Outros conteúdos culturais que movimentam o lazer das pessoas, mais recentemente começam a ser apresentados como os interesses virtuais (SCHWARTZ, 2000).

Marcellino (1987), ainda aponta duas importantes características que devem ser consideradas simultaneamente na manifestação humana: o “lazer atitude” é a relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade, assim qualquer situação poderá se tornar uma oportunidade para a prática do lazer, até mesmo o trabalho e o “lazer tempo”, considera as atividades desenvolvidas no “tempo livre” não só das obrigações de trabalho, mas de outras obrigações como as: sociais, familiares, religiosas, entre outras, destacando a qualidade das ocupações desenvolvidas.

Para Marcellino (1996), entre outros, os aspectos tempo e atitude são fundamentais para entender o lazer. Por isso, estes aspectos não devem ser vistos de forma isolada, mas sim, combinados, uma vez que o isolamento de um deles pode ocasionar muitos equívocos, decorrentes de situações nebulosas.

Sabemos que na literatura sobre o lazer não há unanimidade sobre o conceito, mas acreditamos que o lazer vai além de atividades que trazem descontração, divertimento ou não trabalho, mas que se compõe de conteúdos que considerem o desenvolvimento pessoal, social e educativo.

[...] o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente “educativo”, também a forma como são desenvolvidas abre

possibilidades “pedagógicas” muito grandes, uma vez que o componente lúdico, do jogo, do brincar, do “faz-de-conta”, que permeia o lazer é uma espécie de denúncia da “realidade”, deixando clara a contradição entre obrigação e prazer (MARCELLINO, 1996, p. 14).

Nesse sentido, a dança pode vir a ser uma possibilidade viável para o desenvolvimento do lazer nas escolas e nos espaços comunitários, principalmente da forma com que ela foi trabalhada durante as intervenções – no Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, no horário de contra-turno da escola e com todas as crianças e adolescentes que optaram por participar da oficina de dança – por meio de uma metodologia que valorizou a imaginação e a desconstrução de padrões de movimentos, onde o que importou foi o processo de construção e não o produto final, proporcionando momentos de auto-conhecimento, de satisfação e de prazer na criação.

Para Requixa (1979, p.21), "o lazer é um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades". Requixa (1980a) ainda, sugere-nos um duplo aspecto educativo do lazer: O lazer como veículo de educação – educação pelo lazer; O lazer como objeto de educação – educação para o lazer.

Sobre a relação existente entre lazer e educação, Requixa (1980a) defende que nada seria mais adequado que considerar a importância do aproveitamento das ocupações de lazer como instrumentos auxiliares da educação. Ele argumenta que o indivíduo, ao participar em atividades de lazer, desenvolve-se, quer individualmente, quer socialmente, condições estas indispensáveis para garantir o seu bem-estar e participação mais ativa no atendimento de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e comunitária.

Martin e Mason (1987) assinalam que a educação para o lazer deve envolver várias organizações educativas, desempenhando as instituições de educação formal um papel cada vez mais ativo nesta área. Estes também defendem a necessidade de toda a comunidade se comprometer na educação dos jovens, devendo existir mais interação entre a escola e a comunidade.

Para Teeters (1992), o sistema escolar pode ser um meio pelo qual os indivíduos podem, em segurança, se testar, explorar, aprender a correr riscos e jogar sem

fracassar, descobrir e ter prazer em aprender. Dar conta deste potencial, no entanto, requer uma transformação nas práticas educacionais para que venham a ser reconhecidos os valores do lazer, dotando as crianças e adolescentes de instrumentos e conhecimentos necessários para que possam organizar a sua própria vida, tanto do ponto de vista laboral, como do aproveitamento do seu tempo livre.

Marsh (1992), citado por Beauregard e Ouellet (1995), sugeriu que as atividades de complemento curricular, mesmo as que não estão associadas de forma evidente ao rendimento acadêmico, levam a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da escola, que conduz indiretamente a um melhor rendimento acadêmico.

Uma realidade mais próxima dessas crianças e adolescentes nos é apresentada por um estudo realizado na Galiza sobre o tempo livre dos jovens (Aza, 1992). Este estudo pretendia analisar as necessidades e expectativas de crianças e adolescentes, comparando-as com a oferta das escolas e outras instituições formativas, bem como, a relação entre o tempo livre e o rendimento escolar. As conclusões desta investigação apontam para a existência de diferenças significativas entre o que os jovens fazem durante o tempo livre fora da escola e o tipo de atividade em que participam nos centros escolares. No que se refere à relação entre as classificações escolares e a prática desportiva dos estudantes no seu tempo livre, comprovou-se que existe uma relação positiva.

De fato, a literatura parece evidenciar que a participação em atividades de complemento curricular está associada a uma percepção positiva de si próprio e do meio escolar, ao elevado nível de motivação pela escola, ao baixo nível de absentismo escolar, bem como a resultados acadêmicos prósperos (MARQUES, 1995)

Sendo assim, a escola não pode alienar-se, por um lado, dos tempos livres das crianças e adolescentes, e por outro, das atividades de complemento curricular, que poderão ser uma excelente alternativa a esses “tempos desocupados” de atividades curriculares (BENTO, 1995).

Nos conteúdos artísticos o indivíduo pode trabalhar ou sonhar acordado, o faz-de-conta, a elaboração espontânea da fantasia, o estético, a criatividade, a expressão, em que ele exercita a imaginação. Este conteúdo é visto como arte; e a intuição pode ser desenvolvida por meio das atividades construtivas, como a dança (READ, 2001), já

que, nas coreografias, os corpos desenham traços no ar envolvendo técnica (objetividade) e emoção (subjetividade), cujo conteúdo é estético e busca-se beleza e encantamento.

A dança é não apenas uma arte que permite à alma humana expressar-se em movimentos, mas também a base de toda uma concepção de vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim (DUNCAN apud GARAUDY, 1980, p.57).

Nessas palavras de Duncan (1986), percebe-se a dança como algo que esteve presente em todas as culturas humanas, desde o princípio da humanidade. Ela é uma forma de interação do indivíduo com o meio, uma forma de expressão que permite ao ser humano integrar-se, por meio de seu próprio corpo, com os movimentos da natureza, manifestações sociais e culturais.

Duncan (1986), no começo do século XX, nos aponta a intrínseca relação da dança com a vida, a partir do pensamento de que, mais do que uma prática corporal, a dança pode ser uma experiência de vida, Dewey (1998) definiu a arte como experiência, podendo, assim, responder aos problemas colocados pela separação entre arte e vida: “Como experiência, a arte é evidentemente uma parte da nossa vida, uma forma especialmente expressiva da nossa realidade, e não uma simples imitação fictícia dela.” (DEWEY apud SHUSTERMAN, 1998, p. 45).

Nos conteúdos do interesse físico, prevalecem os movimentos, no qual se subentende a vontade de exercitar-se fisicamente, o aprimoramento da coordenação motora, o equilíbrio dinâmico, a flexibilidade, a amplitude articular, a resistência localizada, a agilidade e a elasticidade muscular e a dança permite isso. Podemos desenvolver valores físicos dos movimentos corporais motores como: caminhar, saltar, rolar, andar e outros e psicomotores, quando há movimentos de coordenação entre braços, pernas, cabeça e tronco, desenvolvendo, assim, a seus praticantes a consciência corporal (SARTO, 2007).

Se compreendermos efetivamente a arte conectada a realidade vivida, poderemos estabelecer a importância das pesquisas em dança para os interesses

sociais e para a educação. Nos conteúdos dos interesses sociais do lazer, se relaciona o modo do ser humano expressar suas aquisições culturais, o contato com pessoas, relacionamentos, a comunicação e a integração social – a contribuição para a transformação do indivíduo em pessoa e de pessoas em cidadãos.

Dewey (1980, p. 116) ainda conceitua a educação como “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Assim, como processos, as experiências educacionais e artísticas podem estabelecer transformações no sentido de olhar, perceber e atuar na vida.

O processo educativo da dança, ao longo da história da humanidade, se manifesta de diferentes maneiras e segue tendências pedagógicas que norteiam a organização e estruturação das práticas educativas de modo geral. Na visão de Nanni (2003a), a dança talvez seja a primeira atividade física sistematizada pelo homem, posto que o caráter ritualístico da motricidade corporal, por vezes, confunde-se com a gênese das primeiras organizações sociais, ou seja, a dança como manifestação primitiva era uma espécie de “mergulho mágico”, que originava movimentos espontâneos, possibilitando a liberação do corpo em forma de súplica e agradecimento aos deuses. A autora ainda ressalva que a dança tinha cunho de representação mítica, lúdica e religiosa, sendo motivo para qualquer comemoração. Festejava-se a colheita, a primavera, as estações em seu ciclo natural, até a passagem de vida do ser humano (morte). Por meio da dança, exaltavam-se sentimentos, emoções, desejos e interesses, sonhos e realidade. (NANNI, 2003b)

Emergindo do complexo das atividades humanas como uma das manifestações do ser racional, afirma Rangel (2002), a dança veio sendo traduzida em linguagem gestual ao longo da história da humanidade. Percorrendo as mais variadas civilizações, desponta ainda como uma das expressões mais significativas, já que possibilita conhecer os hábitos e os costumes da sociedade.

Fazendo uma analogia histórica, observamos que todos os povos, desde a antigüidade, cultivavam formas expressivas como as danças, os jogos e as lutas. Como todas as formas de organização social, a dança sofreu, através dos tempos, influências do desenvolvimento socioeconômico e sociocultural dos povos. O encontro entre a

dança e o ritmo mostrava as relações entre os deuses e a natureza, sendo utilizadas nas manifestações religiosas para explicar fenômenos da natureza ou para agradecer pela colheita. Para os povos primitivos, esse sentido ritualístico da dança tinha o propósito de trazer a paz, a saúde e a felicidade (CAVASIN, 2003). Por integrar o processo evolutivo, a dança vai se modificando para suprir as necessidades do humano, em cada época, hoje ela tem um papel importante que é: comunicar, expressar e obter novos conhecimentos.

Segundo Caminada (1999):

[...] na forma mais elementar, a dança se manifesta através de movimentos que imitam as forças da natureza que parecem mais poderosas ao homem e que trazem consigo a idéia de que esta imitação tornará possível a posse dos poderes dessas forças (CAMINADA, 1999, p. 22).

Durante a Idade Média, na Índia e na China, a dança se apresentava de várias formas. Quando o objetivo era a adoração de divindades, os dançarinos usavam máscaras e trajes coloridos que acentuavam o poder de representação e de abstração. Ao mesmo tempo, executavam movimentos acompanhados por cantos e danças, sendo que os mesmos eram registrados como um esquema (método) para ser seguido pelas gerações. Dançavam durante o ano novo lunar, por ocasião das colheitas e para louvar os deuses. Mais tarde, incluíram acrobacias e mágicas representando as crenças e costumes (CAVASIN, 2003).

Já na Grécia, onde a beleza do corpo e a perfeição dos movimentos norteavam os estilos, a dança estava inserida no plano educacional elaborado por Platão, sendo muito importante para a formação dos jovens. Para alguns filósofos, a música deveria ser o início, pois desencadeava um processo emocional e era fundamental na educação das crianças e dos jovens (CAVASIN, 2003). Esta ainda completa, relatando que assim como os gregos, outros povos, utilizavam a dança para a educação dos guerreiros como forma de preparação para as lutas. Cavasin (2003) afirma que os melhores dançarinos se tornam os melhores guerreiros.

Com o Renascimento, grandes modificações ocorreram com a dança. Surgiram as expressões teatrais, com o objetivo de educar o povo por intermédio da religião. Eram as danças teatrais. A partir delas, passaram a ser utilizados elementos macabros,

como fantoches com membros disformes, que representavam os demônios. Com isso, a Igreja interveio de forma austera, reprimindo todas essas manifestações de dança, pois as mesmas representavam, aos olhos da Igreja, os demônios, utilizando elementos macabros (NANNI, 2003b).

Por volta do século XIV, a dança começou a tomar novas formas e passou a fazer parte da educação dos nobres. Surgiram, então, os estilos de dança que se distinguiam entre nobres e camponeses pelas vestimentas e pelos sapatos. Os nobres passavam por um ensino mais específico de aperfeiçoamento, chamado de balé, atualmente (CAVASIN, 2003).

Segundo Nanni (2003a, p.15), “com o virtuosíssimo italiano e a finesse francesa, a dança que já se academizara, transforma-se em dança teatral, para espetáculos. Estabelece, assim, um hiato entre a Dança/Educação e a Dança/Arte”.

Na Rússia, a dança incorporou elementos do folclore de vários países, passando para um novo estilo e permitindo a criatividade. Impulsionados pelos russos, os Estados Unidos e a América do Sul abriram suas portas para a dança e para seus espetáculos (CAVASIN, 2003).

A dança passou a um estilo modernista, e os professores necessitaram de aperfeiçoamento específico, além de suas competências educacionais. Essa nova tendência teve princípios filosóficos de Rousseau, Marx e Darem, que enfocavam o movimento expressivo do ser humano como sendo capaz de possibilitar a incorporação de outros valores e de atitudes e de permitir uma expressão global de seu corpo com toda as suas emoções.

Mais tarde, a partir do século XVI, a dança consolidou-se nos salões da nobreza com formas em pares fechados e abertos e rondas corais, que eram movimentos de balanceios dançados em fila aberta ou em círculo, por muitas pessoas e ganhou seu status. Os nobres passaram a achar importante saber movimentar ritmicamente seu corpo ao lado de sua parceira. (ROCHA E ALMEIDA, 2007).

Na dança pode-se encontrar a miscigenação de várias culturas: indígena, africana, americana, européia, luso-brasileira, dentre outras. Como uma das mais antigas manifestações humanas, assumiu características distintas nos vários momentos

históricos, o que a propiciou seguir por diferentes vertentes, uma destas é a dança negra, foco desta pesquisa (WOSIEN, 2004).

A contribuição da cultura afro na formação da cultura brasileira fica patente nas manifestações populares no Brasil. Gilberto Freyre (1998), compreende a importância dessa contribuição e, em seu livro *Casa Grande e Senzala*, discute a importância do negro na construção do país. Essa contribuição se mostra na religião, no batuque do samba, na capoeira, na dança, na culinária, na moda, na língua; está em todo arcabouço cultural brasileiro. A esses elementos trazidos pelos negros escravos e adaptados por eles ao meio que encontraram no Brasil, damos o nome de "cultura afro-brasileira".

As transformações refletidas na dança por meio de sua história não são aleatórias. Elas obedecem aos padrões sociais e econômicos, ou nascem da necessidade latente do ser humano de expressar seus sentimentos e emoções, desejos e interesses, sonhos ou realidade por meio das mais diversificadas formas gestuais.

É por derivar dessa necessidade que o ser humano tem de se comunicar, expressar e obter novos conhecimentos, que justifica-se o interesse em resgatar a cultura afro-brasileira ou cultura negra, como utilizaremos nesta pesquisa. As danças negras ligadas a tradições e movimentos ritualísticos clássicos precisam ser reconhecidas e ter maior difusão no cotidiano das crianças e adolescentes do país, o que justifica a opção feita de trabalho no Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, na cidade de Maringá-Pr.

É importante pensar a nomenclatura dança negra: "dança", como um dos elementos da cultura corporal que perpassa sobre todas as opções dos interesses do lazer, que se caracteriza como campo do conhecimento voltado para a construção gestual, para a estética, para as diferentes representações e sentidos do corpo; e "negra" que indica a cultura afro (seja ela a afro-brasileira, a afro-americana, ou a afro-latino americana), as etnias que se colocam como culturas não hegemônicas, pautadas numa outra nacionalidade e, por vezes, estigmatizadas socialmente. Portanto, estudar a "dança negra" no contexto brasileiro é conhecer a cultura do nosso país em seu

processo de aculturação com o legado africano, difundindo-a e valorizando-a, em sua multiplicidade gestual, simbólica e histórica (SANTOS, 2002).

A contribuição africana na cultura brasileira é de grande valia. Conhecendo os elementos que a compõem, mais facilmente serão respeitadas as diferentes formas de interagir com o meio. Considerar a diversidade é respeitar a si próprio. Uma das possibilidades de resistir à ação da indústria cultural²⁰ e da midialização está no resgate da cultura negra e na afirmação dos elementos populares.

Portanto, a dança como possibilidade pedagógica, artístico-cultural e acadêmico-científica, foi pensada, neste estudo, como meio de educar para transformar, criar expectativas e despertar os interesses dos educandos por meio da linguagem corporal, visando interações com os aspectos lúdicos e educacionais, e buscando novas formas e espaços para obter aprendizados sobre diferentes culturas, uma vez que o acesso à dança como um dos conteúdos culturais do lazer, diante das realidades de nosso país e suas contestações sociais, delimita-se a grupos sociais que, devido ao seu status, podem freqüentar escolas ou grupos de dança.

O ser humano, engajado em uma comunidade, em que as condições sociais são deficitárias, tem pouco acesso a atividades de lazer que possam suprir as suas aspirações, ou seja, a possibilidade de convivência com os vários aspectos do lazer nem sempre faz parte da vida dessas pessoas, pois barreiras socioculturais se mostram como fatores limitantes desse acesso. Essa barreira para com o acesso aos equipamentos de lazer, muitas vezes, se dá pela falta de condições econômicas, embora noutras, acontece por falta de políticas públicas, seja pela deficiência no planejamento do mesmo com animação sociocultural, ou por outras barreiras, que impedem o acesso restrito e irrestrito das pessoas ao lazer (MARCELLINO, 1996). Daí, surgiu o interesse em desenvolver o trabalho com crianças e adolescentes, almejando identificar como seria a aceitação deles à “dança negra”.

²⁰ Indústria Cultural refere-se ao conjunto de bens culturais, difundidos pelos meios de comunicação de massa, impondo formas universalizantes de comportamento e consumo. A definição pode ser encontrada em: HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, ou na obra de GOMES, C.L. (org.) Dicionário crítico do lazer. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

Pautado nas idéias de que é preciso potencializar o desenvolvimento e incentivar o lazer como dimensão sociocultural, este estudo, foi realizado com o intuito de contribuir e beneficiar estas pessoas, a partir de outro elemento da cultura do movimento humano, qual seja, a dança .

Tendo em vista que a educação pela dança e para a dança e suas vertentes é uma dimensão pouco explorada no âmbito da Educação Física, torna-se ainda maior o interesse em analisar esta área do lazer, que contribui com os elementos da cultura popular e que se coloca, dependendo como for trabalhada, como resistente à ação da indústria cultural.

Estudos neste âmbito já vêm sendo realizados, tais como “Lazer e Minorias Sociais”²¹ por Victor Andrade de Melo, e “Dança e Animação Cultural: Improvisações”, realizados pelos professores Victor Andrade de Melo, Maria Inês Galvão Souza e Patrícia Gomes Pereira, que tiveram a oportunidade de compreender os mecanismos e as peculiaridades da animação cultural. “Escola Aberta para a Cidadania”²², do Rio Grande do Sul, juntamente com a UNESCO, e “A contribuição africana para a formação do povo brasileiro”²³, desenvolvido por alunos do ensino médio do Colégio José Rollemberg Leite, de Sergipe. Por meio de pesquisas e grupos de discussão, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer a cultura afro-americana e sua relação com o Brasil.

Outra forma de resistência se dá por vias legais. O ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana tornou-se obrigatório no currículo de todas as escolas de ensino fundamental e médio, a partir de 19 de maio de 2004, quando o então ministro da Educação, Tarso Genro, regulamentou o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das

²¹ Informações podem ser adquiridas na obra: MELO, V., Lazer e Minorias Sociais. São Paulo: Ibrasa, 2003.

²² Informações retiradas da Secretaria de Educação. O Projeto Escola Aberta. Disponível em www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_aberta. Acesso em 14. jul. 2005.

²³ Informações retiradas da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Escola Estadual desenvolve discussões sobre a cultura afro-americana. Disponível em www.seed.se.gov.br/news/agosto_2004/20-2. Acesso em 14. jun. 2005.

relações étnico-raciais e para o ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana²⁴. A decisão foi publicada no Diário Oficial da União de 19 de maio.

Partindo dessas diretrizes da educação pelo e para o lazer e educação entre relações étnico-raciais e da proposta de dança-arte-educação é que organizei a pesquisa de campo com crianças e adolescentes do Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus de Maringá-PR.

2.2) Processos educativos e lazer

“A diferença entre o preto e o branco não é uma questão de cor,
mas sim da quantidade de luz que reflectem.
Os termos são relativos não absolutos.”
C. Sagan (1996, p. 18)

A educação é vista como um processo de formação do indivíduo, que começa no lar e se estende até o fim da vida (FREIRE, 1997), visando à transformação através da vivência e de experiências adquiridas pela interação com outros indivíduos,.

Para Freire (2005) o indivíduo é protagonista e sujeito da educação. Compreendendo, ainda, a educação como prática necessariamente permanente, independente de posições políticas e ideológicas ou de certo interesse econômico do momento. A educação é permanente, de um lado, pela finitude do ser humano, de outro, pela consciência que ele tem de sua finitude.

Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais (FREIRE, 1997, p.20).

Assim temos seres humanos inconclusos e conscientes de sua inconclusão, movimentando-se na busca do saber. Ensinando e aprendendo constantemente, fazem-se e refazem-se em permanente dialeticidade, com o mundo e com outros seres humanos (GALANTE e GONÇALVES JUNIOR, 2006).

Dessa forma, podemos dizer que estamos constantemente aprendendo, inseridos, de alguma forma, em práticas educativas. Freire (1997) salienta que:

²⁴ Informações retiradas do Clipping UERJ. História e Cultura afro-americana na escola. Disponível em www2.uerj.br/clipping/. Acesso em 25. jul. 2005.

[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não é em termos provisórios, mas em termos de vida inteira (FREIRE, 1997, p.21).

Acreditando que o processo de conscientização para a transformação social deve ser dado não somente na instituição escolar, mas também, em todas as demais instituições e práticas sociais que envolvam quaisquer processos educativos, o lazer enquanto tempo/espço de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, a educação não-formal e a educação para e pelo lazer podem ser considerados veículos de educação, contribuindo para a transformação e desenvolvimentos pessoal e social (GALANTE e GONÇALVES JUNIOR, 2006).

Neste prisma, a educação e seus processos são compreendidos para além dos muros escolares e vai se ancorar nas relações sociais:

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico. (DAYRELL, 1992, p.2).

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc.), assim como, também, o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc.

Reconhecendo ser fundamental, essa abordagem que valoriza a cultura e o lazer, como meio de educação e também como forma de resistência, pois Simon e Giroux (1994) afirmam que uma pedagogia que tome a cultura popular como objeto de estudo, deve reconhecer que todo trabalho educacional é essencialmente contextual e condicional e que essa pedagogia somente pode ser discutida a partir de um tempo, um espaço e um tema específico. Os autores oferecem uma noção ampliada e politizada de pedagogia, uma pedagogia, segundo eles, que:

[...] reconhece seu lugar em múltiplas formas de produção cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a ser rotulados

de 'escolas'. Qualquer prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica (GIROUX E SIMON, 1994, p.115).

Antes de dar continuidade, para efeito de melhor compreensão dos conceitos aqui utilizados, cabe realizar a definição de educação formal, informal e não-formal, entre os autores que se dispõem a discutir o assunto, tal qual Almerindo Afonso (2001, p.09), que afirma que:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Gohn (1999) reconhece estas três modalidades de educação (formal, informal e não-formal) articuladas com a cultura política. A primeira modalidade, a educação formal, é facilmente relacionada com a escola, reconhecida como um espaço pedagógico essencial e necessário para socialização do conhecimento produzido por várias gerações.

A segunda modalidade é a educação informal caracterizada como decorrente de “processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregado de valores e representações, como é o caso da educação familiar” e pode ser desenvolvidas no convívio com amigos, por meio de jornais, revistas etc. (GOHN, 1999, p.100). É considerada não-intencional por ter seu processo de aquisição de conhecimentos desvinculado de uma instituição específica.

Diferentemente da informal, a educação não-formal é marcada pela intencionalidade qualitativa, busca provocar no sujeito idéias, valores e atitudes e tem suas atividades pedagógicas estruturadas fora do sistema escolar convencional (LIBÂNEO, 1992, p.18).

De acordo com Camargo (1998) a educação não formal surgiu pela tentativa de intervenção profissional no campo da educação informal, por intermédio de métodos não formais, ou seja, aqueles que são planejados, mas contam com a participação voluntária dos sujeitos, e se constitui, basicamente, pela chamada animação sociocultural, realizada principalmente nas instituições de lazer e cultura.

Na maior parte dos projetos de educação não-formal desenvolvidos pelos mais diversos tipos de instituições em nosso país, voltados para as populações de baixa renda, a dança aparece como uma das atividades que encontra maior receptividade por parte desse público de crianças e adolescentes. Os resultados obtidos por essas atividades educacionais envolvendo a dança, bem como, outras manifestações da cultura popular, nas quais o movimento *hip hop* também aparece com muita frequência, são considerados excelentes na opinião da maioria de pedagogos e arte-educadores envolvidos nesses processos, pois permitem que sejam trabalhados valores como a auto-estima, o respeito pelo outro, a solidariedade, a ludicidade, a auto-superação, a participação voluntária, entre outros benefícios. Essa é, sem dúvida, uma possibilidade muito importante de utilização da dança de rua enquanto processos educativos voltados às camadas menos favorecidas da sociedade.

Enquanto estratégia de atuação, a educação não formal utiliza-se principalmente de jogos e atividades lúdicas. De acordo com Schwartz (1998) reflexões sobre a utilização do jogo ou de atividades lúdicas em geral tem evidenciado o surgimento de uma pedagogia pelo jogo ou do jogo, de sua utilização educativa e dos meios para seu emprego eficaz, tendo conservadas suas características essenciais, como a ludicidade e a participação voluntária, quando tomado no interior do processo educativo.

A entrada do jogo no ambiente pedagógico delineia o esforço de algumas concepções educacionais em adaptar o ensino às necessidades atuais, levando em consideração a criança e a sociedade, sem distanciar dos objetivos de formação intelectual e sócioafetiva (SCHWARTZ, 1998).

Para Marcellino (1983) é fácil verificar “a aceitação das atividades levadas a efeito no tempo disponível, como veículos de educação (...) e as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social que a prática do lazer oferece estão próximas ou se confundem com os objetivos mais gerais da educação” (p.70).

Assim, compreende-se que a educação não formal surge pela negação de uma educação centrada apenas na escola, uma vez que a educação é permanente e ocorre ao longo de toda a existência, “em que o próprio espaço físico converte-se em espaço educativo, em que as informações se multiplicam em todos os espaços e tempos do cotidiano” (CAMARGO, 1998, p.33).

As experiências que envolvem a educação não-formal e a cultura popular se inserem numa proposta pedagógica que aproxima educação e lazer, como elementos fundamentais de uma formação crítica e humanizante, pois segundo Marcellino (1987) trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações:

A primeira, que o lazer é um veículo privilegiado de educação; a segunda, que para a prática positiva das atividades do contexto do lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação (MARCELLINO, 1987, p.58).

Dando prioridade a esta perspectiva de intervenção pedagógica com base na educação não-formal e na cultura popular junto às camadas menos favorecidas da população, prioriza-se, também, o caráter humanizante, enfatizando a abordagem do lúdico, da corporeidade, da sensibilidade, da criatividade e da expressão como elementos fundamentais dessa intervenção.

Nessa abordagem portanto, estão presentes também os valores do lazer, que segundo Nelson Marcellino (1987), deve ser compreendido como cultura – no seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”, já que as atividades, conhecimentos e informação tratadas nesses espaços, acabam por contribuir para que essas crianças e jovens ampliem suas referências sobre o mundo, a partir desse “mergulho” na cultura, onde começam a perceber seu próprio potencial criador, sua capacidade de expressão, de reflexão crítica, de interpretação sobre as mais variadas formas e expressões artísticas, a reconstrução de sua identidade a partir desses novos referenciais e valores e, sobretudo, pela ênfase na valorização dos elementos multiculturais, onde se destaca a cultura afro-brasileira, já que a grande maioria dos alunos atendidos, bem como, quase toda a comunidade a qual pertencem, são oriundos desse grupo étnico.

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas.

Podemos verificar então, a partir dessa análise, um duplo processo educativo – o lazer como veículo e como objeto da educação, como faz questão de ressaltar Marcellino (1987). Por sua vez, Requixa (1980a) contribui com essa discussão, quando considera que se pode educar pela prática do lazer, como também, reconhece a importância de se educar para o lazer. Só que, nesse último caso, preconiza que o melhor estímulo educativo para o lazer seja o próprio exercício do lazer. Para Marcellino (1983, p.71):

[...] a educação para o lazer pode ser entendida também como instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, através do desenvolvimento do espírito crítico.

Essa é uma forma de compreender as crianças e adolescentes e entendê-los como sujeitos socioculturais. Essa perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção do indivíduo, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto possuidor de uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

O que cada um deles é, a história que trazem é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida". Como lembra Thompson (1984), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos.

Giroux (1995, p. 88) reforça esta idéia , ressaltando que :

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história.

Nesse sentido, a experiência vivida a qual Thompson (1984) se refere, é matéria prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura: aqui entendida como conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (VELHO, 1994). Em outras palavras, os alunos já chegam à escola e a qualquer esfera cotidiana, com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, por meio das quais podem elaborar uma cultura própria, um "óculos" pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Não há, portanto um mundo real, uma realidade única, pré-existente à atividade psíquica humana.

É nesta perspectiva de intervenção pedagógica para o lazer e pelo lazer e com base na educação não-formal, que a pesquisa foi pautada, pois, se compreendermos efetivamente a arte conectada à realidade vivida, poderemos estabelecer a importância das pesquisas em dança para os interesses sociais, para a educação e para a cultura popular. Como os conteúdos dos interesses sociais do lazer, se relacionam com o modo do ser humano expressar suas aquisições culturais, o contato com pessoas, relacionamentos, a comunicação e a integração social – torna-se necessário entender o indivíduo em sua totalidade, respeitando suas limitações e historicidade. Assim, será possível desenvolver os aspectos pessoais e sociais propiciados pelo lazer, além do aspecto lúdico, descanso físico e psíquico, superação da monotonia e conhecimento cultural. Nesse sentido, Marcellino (1987) ressalta que, em relação ao acesso à produção cultural, nossa história é muito recente, citando que somente nas primeiras décadas do século XX, é que se inicia um maior desenvolvimento cultural entre nós, com o princípio da consolidação de uma criação nacional. Assim, entramos na fase de

produção, de consumo, sem praticamente nenhuma tradição cultural. Concordando com o autor, quando este afirma que essa situação favorece as influências da indústria cultural, que tende a gerar necessidades padronizadas, para maior facilidade no consumo, fato que torna ainda mais necessário um processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico, ou seja, uma educação para o lazer, que procure não criar necessidades, mas satisfazer necessidades individuais e sociais, o que permite, nas palavras de Jofre Dumazedier (1974, p. 97):

[...] que cada um saia das rotinas e dos estereótipos impostos pelo funcionamento dos organismos de base, abrindo o caminho para uma livre superação de si mesmo e de uma liberação do poder criador, em contradição ou em harmonia com os valores dominantes da civilização.

Para Raul Iturra (1990), quem ensina, tem já adquirida uma visão de existência que o coloca racionalmente fora das particularidades da aprendizagem cultural. O liberalismo e a interpretação positivista da história e dos fenômenos, acabou com uma explicação local dos fatos que provém da prática do trabalho e do saber acumulado na memória oral, para salientar o saber textual que reproduz pela autoridade da escrita. A escola, segundo o autor, representa um saber positivista perante um saber cultural, pois se caracteriza como “um lugar sagrado do silêncio onde se dizem coisas longínquas do real, trazendo o divórcio entre cotidiano e escola” (ITURRA, 1990, p.59).

A cultura popular, historicamente, nunca foi tida como um conhecimento legítimo no âmbito dos currículos da educação formal. A forma “folclorizada” como ainda hoje são retratadas as manifestações da nossa cultura popular, nos programas educacionais da maior parte das escolas, sejam elas particulares ou públicas, é um exemplo claro sobre os preconceitos que persistem nesse âmbito, herança de uma racionalidade eurocêntrica, que influencia ainda, a maioria dos programas formais de educação, apesar de algumas iniciativas recentes envolvendo alguns municípios e estados da federação, terem proporcionado a implantação de programas educacionais que avançam em relação a esse paradigma (ABIB, 2000).

Na maioria dos casos, a cultura popular só entra nos programas educacionais por via de atividades relativas a datas especiais como o mês do folclore, o dia da consciência negra, as festas juninas, etc. limitando-se a uma abordagem superficial e

caricaturada de seus elementos, não se constituindo como um saber legitimado e valorizado pela cultura escolar. Essa realidade tem se modificado nos últimos anos, mas os avanços ainda são restritos, pois, antes de mais nada, é preciso que haja uma mudança na mentalidade de educadores e gestores educacionais, ainda pautada por uma racionalidade objetivista (ABIB, 2000).

Segundo Abib (2000), os próprios educadores, em sua maioria, têm dificuldade em estabelecer vínculos entre os saberes universais, provenientes da racionalidade acadêmico-científica, com os saberes populares provenientes das culturas tradicionais, que seria o caminho ideal a ser seguido pela educação formal. A formação desses educadores deveria garantir que houvesse um tratamento privilegiado às questões referentes aos saberes tradicionais populares, enquanto forma e conteúdo dos programas pedagógicos, para que o processo de troca e diálogo com os saberes científicos se desse de forma mais equilibrada e não hierarquizada. Portanto, além das políticas públicas no campo da educação, a formação continuada dos educadores, também deve estar voltada para as experiências produzidas no campo do saber tradicional popular, pois só dessa forma, será possível o alargamento da racionalidade e dos paradigmas que predominam nessas instâncias.

Segundo Paulo Freire (1977, p. 48):

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. [...] Ninguém luta contra força que não entende, cuja importância não meça, cuja forças e contornos não discima; [...] Isto é verdade e se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

Este pensamento parece traduzir o trabalho que deve ser feito para que se tenha um bom resultado nas propostas.

O universo da cultura popular, como um campo extremamente rico e diversificado, em que a oralidade e a ritualidade abrigam saberes dos mais significativos, remete a toda uma ancestralidade onde residem aspectos importantíssimos relacionados à “história não contada” dos derrotados, aos processos

identitários das camadas subalternas da nossa sociedade, ao ethos do povo oprimido, enfim, à cultura dos excluídos do nosso país (ABIB, 2000).

Infelizmente, esse universo permanece ainda praticamente inexplorado, como uma mata virgem que guarda riquezas, segredos e enigmas, que se mostram vivos e dinâmicos, mas ainda invisíveis aos olhos dos responsáveis por grande parte dos programas envolvendo a educação formal desse país. É vital, como diz Gohn (2001), que se coloque a diversidade histórica e cultural e o reconhecimento do outro, como metas na formação dos indivíduos enquanto cidadãos.

Gohn (2001) defende a necessidade de se desenvolver uma nova cultura escolar que forneça aos alunos, instrumentos para que saibam interpretar o mundo. “Trata-se de um acervo de conhecimentos que não têm sido desenvolvidos nas escolas, gerador de um saber interpretativo, tão importante quanto um saber científico” (GOHN, 2001, p. 14). A cultura popular pode ser considerada, a partir dessa análise, um importante pólo gerador desse saber interpretativo, que a cultura escolar ainda não soube aproveitar.

A cultura popular representa para Roger Simon e Henry Giroux (1994), não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno. “Situada no terreno do cotidiano, a cultura popular quando valorizada e legitimada no currículo escolar é, em consequência disso, apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências.” (SIMON e GIROUX, 1994, p.96).

Na visão dos autores, o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura, da totalidade das práticas culturais. Ela é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana e, geralmente, é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social.

Afirmam Simon e Giroux, que é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam, que surge a importante compreensão de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferece não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural. (SIMON e GIROUX, 1994, p.97).

A partir dessa aproximação entre cultura popular, educação, e lazer que buscamos nesse texto, – entendemos que só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural –, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social, ou seja, considerá-lo como um dos campos possíveis da contra-hegemonia, e os educadores envolvidos nesse processo, assumirem claramente o papel defendido por Antonio Gramsci (1979), de intelectuais orgânicos com compromisso de classe social.

Talvez, seja esse o caminho fundamental a ser seguido, se quisermos pensar num projeto de sociedade e de educação que seja libertado, e que possa trazer consigo, além do conhecimento científico, a força e a sabedoria das pessoas simples do nosso país, como um grande manancial de experiência e humanidade, como pode ser o caso das contribuições geradas pela dança.

DANÇA-ARTE-EDUCAÇÃO UMA PROPOSTA DE VIVÊNCIA

Este capítulo aborda como a proposta de dança-arte-educação foi estruturada, para a atuação com um grupo de crianças e adolescentes, como eles reagiram durante as vivências do *hip hop* e qual a cultura aprendida. Para tanto, apresentamos as observações dos encontros realizados e as entrevistas, nas quais estão os relatos dos

adolescentes em relação às vivências de dança-arte-educação, o entendimento que tinham sobre o movimento *hip-hop* e o que passaram a ter. Finalizando, tratamos do que se aprendeu e se resgatou da cultura afro-brasileira e em que medida o *hip hop* pode se constituir em processo de educação para e pelo lazer.

O GRUPO, AS VIVÊNCIAS, A CULTURA.

A experiência de dança-arte-educação foi desenvolvida no Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus e pode ser caracterizada como pesquisa de campo do tipo quase-experimentação.

Na quase-experimentação o pesquisador intervém enquanto observador passivo de mudanças, introduzidas por iniciativas de agentes externos. A experiência é executada com objetivos políticos, econômicos, culturais, etc. Esta ainda analisa os dados registrados antes e após a experiência, as correlações que se estabelece podem fornecer uma interpretação causal da mudança estudada, contanto que tenham sido exploradas, de modo tão completo quanto possível, as outras explicações plausíveis (BRUYNE, p.237, 1977).

A pesquisa de campo fez uso da amostragem e da seleção dos equipamentos do tipo não probabilística, intencional, por critérios de representatividade e acessibilidade. E a seleção dos planos e procedimento para o recrutamento de indivíduos foi feita de forma não probabilística, sendo intencional por critérios de faixa etária e acessibilidade (BRUYNE, 1977).

A coleta dos dados deu-se por meio de observação participante, que consiste no momento em que a pesquisadora, no processo de investigação, passou a inserir-se na realidade organizacional, não apenas como espectadora, mas como observadora participante. Ao ser aceita como participante de um grupo, composto por pessoas da organização envolvida, acabou por integrar, como observadora, a vida da organização, das pessoas em uma situação determinada. Passou, também, a compartilhar as discussões e o processo de implementação de projetos de transformação organizacional.

Nestes termos, o estudo foi pautado nos axiomas e corolários de Bruyne (1977, p. 45), os quais estão relacionados com o papel que o pesquisador deveria desempenhar como observador participante:

Axioma 1: O observador participante compartilha da vida ativa e dos sentimentos das pessoas em termos de relações face-a-face.
Corolário: O papel do observador participante requer ao mesmo tempo desprendimento e envolvimento pessoal.

Axioma 2: O observador participante é parte normal da cultura e da vida das pessoas sob observação.

Corolário: O papel científico do observador participante é interdependente com seu papel social na cultura do observado.

Axioma 3: O papel do observador participante reflete o processo social de vida em sociedade.

Foram realizadas observações e entrevistas em grupo, sendo a primeira diagnóstica (aprender o que as crianças e adolescentes conheciam da dança negra), e as demais realizadas no processo de desenvolvimento das aulas e na finalização das vivências (avaliação do processo como um todo).

O estudo contou ainda com observações da pesquisadora - descrições do que observava nas aulas, segundo o roteiro: os adolescentes, os espaços das aulas, o comportamento, a gestualidade, as diferenças culturais, as dificuldades e facilidades encontradas nas vivências, os conhecimentos que as crianças e adolescentes tinham e adquiriram.

Depois de explicitados os resultados obtidos por meio de observações e entrevistas coletivas deu-se a fase de interpretação e análise dos resultados, com base nos referenciais teóricos frutos da pesquisa bibliográfica, que consta nos capítulos 1 e 2. Foram identificadas aproximações e distanciamentos nas falas dos entrevistados, sendo ordenados os dados em um quadro comparativo. O mesmo aconteceu com as observações descritas no diário de campo, com os relatos das crianças e adolescentes durante as entrevistas, destacando-se as falas que melhor atendiam aos objetivos da presente pesquisa.

O grupo participante da proposta de dança-arte-educação foi constituído por trinta crianças e adolescentes de 09 a 11 anos, do Centro Cultural e Educacional

Menino Jesus. Este Centro Cultural foi construído por meio de interfaces de ações pedagógicas, do trabalho dos educadores e, principalmente, da participação da comunidade habitante da Vila Operária (bairro ao qual pertence o Centro Cultural e Educacional Menino Jesus). O perfil do Centro Cultural e de sua organização administrativa busca não somente repensar novos caminhos, o que é inerente a qualquer prática educativa, mas, estabelecer uma direção clara, escolhida a partir da reflexão da realidade do Centro e das crianças e adolescentes participantes desta.

Grande parte das crianças e adolescentes que desenvolvem atividades no Centro Cultural são de famílias, via de regra, de baixa renda. Essas crianças e adolescentes freqüentam-na, pois seus pais trabalham a maior parte do dia fora, o que os impossibilita assumir os cuidados necessários dos seus filhos. Assim, para não deixá-los sozinhos, os pais levam seus filhos para o Centro Cultural, para que eles possam ficar durante o período contra-turno de suas escolas.

O Centro Cultural oferece às crianças e adolescentes diversas oficinas, as quais proporcionam uma formação educacional e cultural das crianças e adolescentes. Hoje, a creche conta com oficina de rádio, artes plásticas, literatura, orientação sexual, filosofia, capoeira, informática, info-arte (confeção de objetos a partir de sucatas de informática – cds, monitor, mouse e outros - ex: robôs, carrinhos, chocalho, cortina de cd...) e dança. A estrutura é formada por salas de aula, berçário, refeitório, área de lazer e biblioteca.

O Centro Cultural tem suas necessidades atendidas, por meio da ajuda de voluntários, doações de roupas e alimento, patrocínios públicos e a colaboração financeira de pessoas físicas e jurídicas, sendo que 70% das doações são feitas por pessoas físicas da própria comunidade. Estes doadores são pessoas comprometidas com a causa social e fazem suas doações por terem certeza de que o destino do dinheiro doado será para a melhoria e continuidade de um trabalho sério, desempenhado pela instituição há mais de 35 anos.

Pela convivência no Centro Cultural, como professora de dança voluntária na instituição, pode-se compreender que havia necessidade dessas crianças e adolescentes desenvolverem novas práticas, conhecimentos e de terem novas

oportunidades. Decidiu-se, então, pesquisar propostas educativas e de lazer relacionados à dança, para que pudesse contribuir em sua formação pessoal e cultural.

A proposta de dança-arte-educação foi desenvolvida nos meses de março e abril de 2007, após a aprovação do Comitê de Ética Comitê em Pesquisa – CEP-Unimep de 22 / 11 / 06, Protocolo nº. 81/06 (em anexo). Fizeram parte da pesquisa, 30 crianças e adolescentes do Centro Cultural e Educacional Menino Jesus, da cidade de Maringá-Pr, com faixa etária entre 09 e 11 anos. A seleção destes, como mencionado anteriormente, foi realizada de forma não probabilística, assim, todas as crianças e adolescentes nessa faixa etária e que faziam encontro de dança no Centro Cultural puderam participar da pesquisa. Os encontros foram realizados no salão de vivências corporais e na sala de encontros, acontecendo às segundas, quartas e sextas-feiras, duas horas por dia (das 08h30min às 10h30min). Na etapa de finalização da proposta de dança-arte-educação foi realizada uma Mostra de Dança de Rua, no Teatro Reviver, em Maringá²⁵, onde as crianças e os adolescentes realizaram duas apresentações neste dia: uma mostrando a dança de rua nos Estados Unidos, como era realizada (origem) e, a outra mostrando como vem sendo realizada essa mesma dança no Brasil. Estas apresentações foram os resultados da proposta de dança-arte-educação que as crianças e adolescentes vivenciaram nas vinte horas/encontro.

Todos os encontros foram estruturados previamente, e seguiram a seguinte sistemática.

3.1) Roteiro sintético dos encontros

ENCONTROS DIA e HORÁRIO	TEMA	OBJETIVOS	METODOLOGIA
----------------------------------	------	-----------	-------------

²⁵ A apresentação foi realizada no Teatro Reviver de Maringá-PR, localizado na avenida Cerro Azul no dia 02/04/2007 as 20:00. A entrada foi gratuita e teve como público alvo os pais, familiares, amigos e convidados das crianças e adolescentes e professores que se apresentaram no evento (Capoeira, Artes, Literatura e Dança).

1 e 2	Conscientização corporal	Preparar o corpo por meio de um resgate das diversas sensações já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo.	Atividades que despertem os educandos para seu corpo, possibilitando-lhe sentir cada parte, vivendo cada movimento e intenção dos gestos.
12/03/2007 (08:30 às 10:30)			
3 e 4	Conscientização corporal	Preparar o corpo por meio de um resgate das diversas sensações já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo.	Atividades que envolvem a manipulação do corpo por meio de toques com as próprias mãos e/ou objetos.
14/03/2007 (08:30 às 10:30)			
5 e 6	Laboratórios (exercícios criativos) Elementos básicos da dança de rua	Sensibilizar as crianças e adolescentes para a percepção de suas sensações e sentimentos, desenvolvendo a autoconfiança em suas próprias habilidades.	Exploração dos sentidos auditivo, olfativo, visual e tátil, e vivências de noções de espaço.
16/03/2007 (08:30 às 10:30)			
7 e 8	Laboratórios (exercícios criativos) Elementos básicos da dança de rua	Desenvolver a capacidade de pensar, sentir, vivenciar e refletir, tomando por base o processo criativo.	Representação de ações cotidianas, objetos, profissões e esportes, visando explorar a expressividade, imitação, comunicação e a interpretação dos movimentos e criatividade.
19/03/2007 (08:30 às 10:30)			
9 e 10	Dança de Rua	Estimular a imaginação, ampliando o vocabulário dos exercícios técnicos, aliados à pesquisa.	Criação de movimentos a partir de fatos acontecidos ou histórias individuais e em grupos. Ensinar os movimentos técnicos da dança de rua.
21/03/2007 (08:30 às 10:30)			
11 e 12	Dança de Rua	Ampliar os conhecimentos dos exercícios técnicos.	Ensinar os movimentos técnicos da dança de rua (inspirados na realidade social).
23/03/2007 (08:30 às 10:30)			

13 e 14	Montagem Cênica	Desenvolver atividades de pesquisas sobre dança de rua.	Levantamento bibliográfico do contexto histórico-cultural da dança de rua e áudio do tema em questão.
26/03/2007 (08:30 às 10:30)			
15 e 16	Montagem Cênica	Desenvolver atividades de pesquisas sobre dança de rua.	Vídeos de dança de rua e seminários.
28/03/2007 (08:30 às 10:30)			
17 e 18	Montagem Cênica	Trabalhar com a composição de desenhos coreográficos e cênicos a partir do <i>feedback</i> das crianças e adolescentes.	Explorar a criatividade a partir de temas que irão estimular o desenvolvimento do processo de criação.
30/03/2007 (08:30 às 10:30)			
19 e 20	Mostra de Dança	Apresentar o resultado do trabalho realizado.	
02/04/2007 (08:30 às 10:30)			

Quadro 1: Sistematização dos Encontros – proposta de dança – arte – educação

Os encontros anteriormente mencionados foram pensados a partir das propostas de Inaicyrá Falcão dos Santos (2002) e Sandra Regina Adão (2006), notadamente, pelo fato destas terem como objetivo o estímulo de seus pesquisandos e suas capacidades de recriar, reelaborar e produzir novas conclusões, a partir de conhecimentos adquiridos e da sua transformação social.

O eixo básico da estrutura dos encontros foi a proposta pluricultural de dança-arte-educação de Santos (2002) com os recursos didáticos da metodologia de Adão (2006) e configurou-se a partir de três elementos cronológicos básicos e interligados. O primeiro momento (encontros de 1 a 4) focou a conscientização corporal (expressão), que preparou o corpo por meio de um resgate das diversas sensações já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo. O segundo momento (encontros de 5 a 12) caracterizou-se pelos laboratórios (exercícios criativos), elementos básicos do *hip hop* e a dança de rua propriamente dita. Foram realizados, nesta fase, exercícios visando sensibilizar as crianças e adolescentes para a percepção de suas sensações e

sentimentos, desenvolvendo a autoconfiança em suas próprias habilidades, na capacidade de pensar, sentir, vivenciar e refletir, tomando por base o processo criativo e estimulou-se a imaginação das crianças e adolescentes, ampliando o vocabulário dos exercícios técnicos. O último momento (encontros de 13 a 20) consistiu na montagem cênica, etapa na qual foram realizadas atividades de pesquisas sobre dança de rua, trabalhos de composição de desenhos coreográficos e cênicos, a partir do feedback das crianças e adolescentes e, por fim foi realizada a apresentação de todo o processo de trabalho.

3.2) Descrição detalhada dos encontros e observações registradas

Nos encontros 1 e 2, de conscientização corporal, procurou, inicialmente, fazer com que as crianças e adolescentes, deitados e de olhos fechados, fossem movendo as partes do corpo solicitadas. Em seguida, os exercícios visavam à exploração dos espaços da sala, realizando as movimentações dos membros. A atividade foi realizada individualmente, em seguida em dupla, trio e, por fim, em dois grandes grupos. Na atividade seguinte, as crianças e adolescentes escolhiam um movimento que mais gostavam e, após demonstrarem para o grupo, falavam quais partes do corpo foram utilizadas no movimento. O encontro encerrou-se com uma conversa com as crianças e adolescentes sobre “o corpo”.

Pode-se observar, neste primeiro encontro, que houve uma vasta participação das crianças e adolescentes, na primeira atividade, cinco alunos não conseguiram se concentrar, o fato de terem que permanecer com os olhos fechados foi um dos fatores que gerou este comportamento. No entanto, nas atividades seguintes, as crianças e adolescentes mostraram-se mais entusiasmados e concentrados, explorando melhor as partes do corpo. Timidez também foi um fato percebido, em três alunos especialmente, em determinadas movimentações e, em específico, nas atividades em que a execução era realizada de forma individual. No entanto, o objetivo do encontro de preparar o corpo por meio de um resgate das diversas sensações já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo, pôde ser percebido por eles, levando em

consideração as falas destes na avaliação realizada a término do encontro, em que disseram que não prestavam atenção nas partes do corpo que “não utilizavam”, isso devido ao uso dos gestos costumeiramente utilizados e, relataram que não era seu costume observar como cada movimento trabalha partes diferenciadas do corpo.

Nos encontros 3 e 4, também de conscientização corporal, visou trabalhar com as crianças e adolescentes atividades de relaxamento. Inicialmente foi realizado o relaxamento assistido, que é feito em duplas. Enquanto um fica deitado e com os olhos fechados, o seu parceiro realiza uma massagem em diversificadas partes do corpo, com movimentos suaves e vibratórios. A atividade a seguir foi o “croquete”, em que todos, deitados e de olhos fechados, rolavam por todo o espaço da sala, e ao esbarrar em alguém, tinham que passar por baixo ou por cima, a fim de reconhecer a pessoa posteriormente. Em seguida, não sem dificuldades, realizou-se a atividade de massagear os pés. Dispostos em grupos na forma de círculos, deitaram-se com os pés voltados para o centro e, de olhos fechados, todos começaram a massagear os pés dos colegas. A próxima atividade foi da massagem de trenzinho, em colunas, quando todos faziam massagem nos que estavam à frente. Para finalizar o encontro, foi realizada a atividade do “choque elétrico”, em que todas as crianças e adolescentes dão as mãos e, quem estiver na ponta, inicia a atividade passando o “choque” para a pessoa que estiver ao seu lado direito e, assim, sucessivamente.

Nesse encontro, a falta de concentração das crianças e adolescentes foi uma das dificuldades a serem vencidas, em princípio, na atividade de massagem. A maioria deles não conseguia se concentrar devido ao fato de sentirem cócegas, a risada de um acarretava ao riso de vários. No entanto, participaram de todas as atividades.

Na atividade do “croquete”, os meninos e as meninas, em princípio, não obtiveram um bom entendimento, pois toda vez que se trombavam, era motivo para brigas e discussões; o que acabou por formarem grupinhos entre si. Mas, com o desenvolver da atividade e a conversa da professora com a turma, as crianças e adolescentes conseguiram melhor integração, o que fez com que a atividade se tornasse mais divertida.

Na atividade de massagear os pés em círculos, os meninos utilizavam de suas forças contra outros meninos, o que fez com que as meninas reclamassem bastante do

comportamento deles. Na atividade de massagem de trem, a falta de concentração também foi um fator marcante, os meninos não deixavam outros meninos segurarem em seus ombros. Após intercalá-los entre as meninas, a atividade ficou mais prazerosa, fato que foi notado pelas gargalhadas que davam.

Na atividade do choque, como foi realizada com todos os alunos de mãos dadas, notou-se uma desenvoltura diferente das atividades anteriores, uma vez que o movimento de um acarretava conseqüentemente na movimentação igual para todos. Eles mostraram-se mais desinibidos e criativos nesta gestualidade, elaboraram movimentos de requebrar o quadril, jogar-se no chão, fazer piruetas, tremer o corpo todo, movimentos circulares com a cabeça, movimento robóticos, antes não presentes nos encontros.

Nos encontros 5 e 6, dos laboratórios (exercícios criativos) e elementos básicos da dança de rua, as crianças e adolescentes se deslocaram de acordo com o ritmo da música. As atividades seguintes visavam despertar os sentidos: primeiro o auditivo, como atravessar obstáculos com os olhos vendados e acompanhando o som; “a jaula dos bichos”, em que todas as crianças e adolescentes tinham que encontrar seus pares apenas pelo som; e “cão e gato”, quando as crianças e adolescentes, sentados em círculos, ficavam dentro da roda (2 alunos), sendo um o cão e o outro o gato (pelo som o cão tinha que pegar o gato e o gato tinha que fugir). A atividade realizada, na seqüência, valorizou o olfato. As crianças e adolescentes formaram pares e, em seguida, tinham que sentir um o cheiro do outro. Após, um dos pares, com os olhos vendados e as mãos para trás, tinha que descobrir onde estava seu par somente pelo cheiro deste. Após conseguir ou não encontrar seus pares, em um tempo de 5 minutos, trocava-se as vendas com seus pares, para que estes pudessem efetuar a atividade. O sentido visual foi despertado quando as crianças e adolescentes, divididos em duas equipes, tinham que passar o maior número de tecido para a equipe adversária. Por fim, foi realizado o exercício tátil. Por meio do toque, as crianças e adolescentes com os olhos vendados, tinham que descobrir quais eram os objetos (dado, chinelo, cd, bala, gelatina, caneta, moeda, papel picado, fruta do conde e bola de meia) que estavam dispostos em cima de uma mesa. Ainda foi desenvolvida a atividade de noção de espaço, em que as crianças e adolescentes faziam o preenchimento de espaço (um

aluno fica em uma posição e os outros têm que ocupar os espaços em torno do seu corpo).

Nesse encontro, pode se observar a dificuldade que sete alunos tiveram na atividade referente ao sentido auditivo, uns devido ao fato de não conseguirem se concentrar e outros por não terem bem trabalhado este sentido. Para esta atividade fluir os instrumentos deveriam ser tocados cada um em seu momento para indicar a direção na qual colegas deveriam seguir para ultrapassar os obstáculos. No entanto, alguns encontraram dificuldades e acabaram por tocar os instrumentos em um mesmo momento, o que acarretou em confusão sobre a direção dos demais colegas que estavam com os olhos vendados.

Na atividade seguinte, de audição, três desses adolescentes ainda encontraram dificuldades, não conseguindo encontrar seus pares, já os demais se saíram muito bem e encontraram seus pares com facilidade. Na atividade que envolvia o sentido olfativo, apenas quatro tiveram dificuldades e não conseguiram distinguir os cheiros de seus pares, as outras crianças e adolescentes executaram a atividade com destreza e conseguiram, assim, encontrar seus colegas. Fizeram silêncio nesta atividade, e acredito que foi de fundamental importância para que ela desse certo.

Assim como o encontro anterior, houve certo receio de alguns meninos em realizarem a atividade com outros meninos, mas, para poderem participar da atividade proposta, foram dispostos em casais. Com relação ao exercício visual, as crianças e adolescentes foram ligeiros e, pelas gargalhadas que davam, notou-se que a atividade foi agradável e que eles se divertiram com o que fizeram. Na experiência tátil, quatro deles encontraram dificuldades em acertar todos os objetos, os demais acertaram com facilidade. Na última atividade, que se refere à noção de espaço, constatei que a maioria das crianças e adolescentes tem uma percepção de espaço apurada. Isso devido ao fato de preencherem com facilidade e bastante criatividade os espaços vazios. Fizeram movimentações e pararam em diversas posições de equilíbrios.

Nos encontros 7 e 8 deu-se seqüência às vivências de laboratórios (exercícios criativos) e elementos básicos da dança de rua. O encontro foi iniciado com atividade de andar conforme o ritmo da música. Em seguida, sugeriu-se a mímica, organizando as crianças e adolescentes em três grandes grupos. Cada um recebeu um papel com o

nome de um objeto, animal, personagem, novela, carro, etc. Eles tinham que imitar somente por meio de gestos (e num determinado tempo) o que estava escrito em seus papéis (bola, televisão, igreja, sol, lua, cadeira, mesa, telefone, cachorro, gato, elefante, morcego, passarinho, cavalo, macaco, urso, lobo mal, vovozinha, Xuxa, ET, os três porquinhos, palhaço, Romário, as meninas super poderosas, H-Man, fusca, anjinho, mar, motorista, bebê) de modo que seu grupo adivinhasse o que era.

Na próxima atividade, foi pedido às crianças e adolescentes para atravessar a sala imitando determinadas personalidades (Ayrton Senna, Silvio Santos, Gisele Bündchen), atletas (Daiane dos Santos, Ronaldinho, Rubinho), equilibrando determinados objetos (invisíveis/ imaginários) tais como taças de vidro, ovos, garrafas cheias de líquidos, sopa bem quente, pedra de gelo, etc.

Na seqüência, desenvolveram um teatro mudo - um grupo tinha que montar uma história, e os demais tinham que acertar que história era. Na atividade seguinte, foi pedido para que as crianças e adolescentes, individualmente, pensassem em uma das situações ou histórias vivenciadas e, logo após, a interpretassem para todos os demais alunos, contando-as no final. Como fechamento do encontro foi realizado um laboratório de montagem de seqüências de movimentos que utilizassem o maior número de partes do corpo e de expressões possíveis. A seguir, apresentaram a criação para as outras crianças e adolescentes da turma de dança de rua.

Neste encontro, pode perceber que as atividades em grupos tiveram uma receptividade maior do que as individuais, talvez pelo fato de algumas crianças e adolescentes apresentarem-se tímidos na execução de determinados movimentos, o que acabou por dificultar o desenvolvimento de duas atividades. Na mímica, quatro alunos sentiram dificuldades em relação à forma de se expressar e pela timidez, o que dificultou para seus grupos acertar a mímica realizada, todavia, os demais não apresentaram problema com esse exercício. Na atividade seguinte, que foi de atravessar a sala, também de imitação, à maioria das crianças e adolescentes estava mais desembaraçada, conseguindo interpretar os personagens e objetos com mais facilidade. Apenas dois mantiveram-se envergonhados e constrangidos, atravessando a sala sem fazer as interpretações. No entanto, quando as situações de interpretação eram modificadas, tais como, bater balãozinho em um campo de futebol como se fosse

o Ronaldinho, não pisar nos ovos que estavam no chão, dar saltos acrobáticos como Daiane dos Santos e equilibrar taças em um ambiente cheio, eles se soltavam mais e desempenhavam-se melhor na atividade.

No exercício de teatro em grupo, as crianças e adolescentes foram bastante criativos, já na atividade seguinte pôde-se perceber uma dificuldade maior, primeiro para lembrar-se de alguma história, foi necessário a professora conversar com eles e explicar que poderia ser qualquer tipo de história já vivenciada anteriormente (na escola, em casa, na rua, com amigos, sozinho, brincando, etc.), segunda dificuldade foi a timidez para interpretar a história. Na finalização do encontro, as crianças e adolescentes, realizaram seqüências criativas e conseguiram explorar bastante as partes do corpo.

Nos encontros 9 e 10, de dança de rua, como estratégia de aprendizado utilizou-se tecidos coloridos, com texturas e dimensões diferentes. As atividades nesse encontro foram todas de manuseio de tecidos e foram realizadas individualmente, em dupla, em trio, e em grandes grupos. Na primeira atividade foi pedido para que as crianças e adolescentes, de forma individual, jogassem os tecidos para cima e pegassem com as partes do corpo que eu mencionava. Após, em dupla, um aluno lançava os tecidos para cima e o outro tinha que pegá-lo com determinada parte do corpo solicitada pelo colega. Na seqüência, com o auxílio dos tecidos, tinham que explorar os níveis baixo, médio e alto. Outra atividade, a do espelho, foi realizada em dupla – uma das crianças e adolescentes fazia diversificados movimentos e o outro imitava toda a movimentação. Realizou-se ainda, uma corrida com tecidos, em roda. Corriam todos no sentido horário e, ao ouvirem um sinal, lançavam os tecidos para cima, de modo que quem estivesse atrás os pegasse. Após esta atividade elaborou-se, em duplas, seqüências de movimentos com o tecido (aproximadamente 2 tempos de 8²⁶). Por fim, aprenderam alguns passos básicos de dança de rua e o encontro teve seu fechamento com um relaxamento.

Pode-se observar, nesse encontro, que as crianças e adolescentes executaram movimentações distintas, a maioria muito criativa. Diferente dos encontros anteriores,

²⁶ Na linguagem da dança utiliza-se a contagem de tempos para se dividir a estrutura musical. Cada estrutura é contada até oito tempos (ou segundos). Após inicia-se mais uma contagem até oito tempos e assim sucessivamente. Este tempo pode ser contado mais lento ou mais rápido, o que só irá depender do estilo musical escolhido para realizar o trabalho.

tanto nas atividades coletivas quanto nas individuais, as crianças e adolescentes se soltaram. Pela expressão de sorriso presente nas faces das crianças e adolescentes durante a atividade, pôde-se depreender que gostaram e talvez, pelo fato de ter utilizado o tecido como estratégia de aprendizado no encontro, o que não ocorreu em nenhum dos anteriores, este tenha se tornado mais atrativo. Nos passos técnicos da dança de rua as crianças e adolescentes tiveram destreza para aprender e auxiliaram-se uns aos outros. Ao término do encontro, observou-se que continuaram vivenciando a gestualidade aprendida no dia, o que demonstrou o interesse pela “nova” dança.

Nos encontros 11 e 12, também de dança de rua, a professora construiu com as crianças e adolescentes a parte teórica da dança, ou seja, foi discutido sobre o que é o “Movimento *hip hop*”, relatando sua origem e destacando porque surgiu este movimento. Após foi trabalhado o *hip hop* em sua origem histórica, relacionando-o com a forma de instrumento de luta de um povo. Em seguida, estabeleceu-se elos entre conhecimentos com os saberes técnicos desta dança. Após a parte teórica, passamos para as vivências propriamente ditas. Foram experienciados pelas crianças e adolescentes todos os passos: *box*, *passo “V”*, *tap triplo*, *chassê*, *stomp*, *stomp chassê*, *passo joelho*, *slide*, ondulações, *rasteiras*, *peão de cabeça*, *estrela*, *ponte*, *parada de mão* e outras técnicas corporais próprias da dança de rua.

Neste encontro, as crianças e adolescentes ficaram inquietos, principalmente os meninos, que ficavam mechendo em seus colegas freqüentemente. Alguns meninos e a maioria das meninas participaram de todo o encontro teórico ativamente, expondo suas dúvidas e idéias. Porém, houve também aqueles que não se pronunciaram durante todo o encontro e ainda demonstraram certa ansiedade em iniciar a prática. Na vivência dos passos, todos foram bastante participativos, conseguindo aprender algumas técnicas corporais da dança de rua. Entretanto, houve algumas meninas que encontraram dificuldades nas partes acrobáticas, na qual os meninos tiveram facilidade, com exceção de dois, que também encontraram dificuldade na execução destas acrobacias. Ao término do encontro, elaboraram pequenas seqüências coreográficas com a gestualidade ensinada anteriormente e com a aprendida no dia.

Nos encontros 13 e 14, de montagem cênica, foram desenvolvidas atividades de pesquisas sobre dança de rua. Inicialmente foram feitas investigações no laboratório de

informática, nas quais a turma procurou, em páginas da *internet*, informações sobre o movimento *hip hop*. Após a pesquisa no laboratório, foi realizada uma discussão sobre o tema em questão e as diferentes informações que os grupos conseguiram. A seguir, foi trabalhado com as crianças e adolescentes, com apoio de áudios de *hip-hop*, conteúdos de músicas, composição de *rap's*, ritmo e batidas. A próxima atividade foi a composição de um *rap*. Foi pedido para que compusessem um *rap* com duas estrofes no máximo, tendo como tema “Os direitos das crianças e dos adolescentes”. Após a finalização deste, foi sugerido que criassem uma batida musical para acompanhar o mesmo, a fim de apresentá-lo para os demais. Na atividade de fechamento do encontro foi realizado um *feedback* das técnicas corporais anteriores e montagem de uma pequena seqüência de movimentos. Em seguida, estes movimentos foram utilizados para coreografar os *rap's* por eles criados.

Neste encontro as crianças e adolescentes apresentaram grande interesse, percebido, sobretudo, pelas pesquisas no laboratório de informática. No início, precisaram de auxílio para localizar textos e figuras sobre o tema no computador, mas após conseguirem, começaram a comparar as fotos com as dos amigos e alguns ousaram realizar as acrobacias destas. O assunto mais abordado pelas crianças e adolescentes, com relação aos textos encontrados, foi sobre os elementos do *hip-hop*, em específico, o grafite, o *break* e o *rap*. Na atividade de composição de *rap*, também tiveram dificuldade, em princípio, mas logo foram surgindo idéias no grupo e começaram a produzi-lo. Dentre os temas abordados estava: o direito a brincar, ir para escola, ter saúde, amor, passear, ter uma moradia, família, etc. Na última atividade, as crianças e adolescentes estavam bem à vontade, uma vez que estes interpretavam suas composições imitando movimentos de cantores famosos, alguns se atreveram a fazer passos de danças enquanto cantavam. Foram criativos e, de forma lúdica, conseguiram expressar e interpretar os *rap's*.

Os encontros 15 e 16, também de montagem cênica, foram iniciados com vídeos de dança de rua. Em seguida, foi realizado um debate sobre o vídeo e sua relação com o aprendizado que tiveram anteriormente, tanto da parte teórica, quanto da parte prática. Na atividade de encerramento, foram divididos em três grupos. Pedi para que criassem uma seqüência de movimentos coreografados de, aproximadamente, 24

tempos, para apresentarem aos outros grupos. Após a apresentação, fizemos a articulação das três seqüências, formando uma só coreografia.

Foi observado, neste encontro, que as crianças e adolescentes ficaram centralizados nas imagens dos vídeos que estavam vendo e, durante a execução destes, alguns deles arriscaram algumas acrobacias no fundo da sala. Na atividade seguinte, que foi o debate, as crianças e adolescentes conseguiram entender a idéia central dos vídeos e refletir sobre ela, comparando-a com as vivências de seu cotidiano. Estabeleceram relações entre algumas acrobacias do vídeo, com a realidade vivenciada nos dias atuais ou em lutas e guerras, tais como, peão de cabeça, que simboliza um helicóptero da guerra, o movimento do robzinho, que simboliza uma pessoa sendo alvejada. Na montagem coreográfica, todos participaram da criação, e utilizaram acrobacias, algumas até extraordinárias.

Os encontros 17 e 18 também tiveram como tema a montagem cênica. Estas foram essencialmente voltadas à montagem coreográfica e ao refinamento da mesma. Houve, inicialmente, a divisão de dois grupos, que tinham que criar uma seqüência de 16 tempos. Após a montagem, foi realizada uma apresentação e articulação das criações feitas pelos dois grupos. Posteriormente, cada um criou um gesto e o vivenciou, até que se chegasse à montagem cênica final.

Neste encontro mostraram capacidade criadora, originalidade e engenho nas movimentações. Realizaram as apresentações com menos timidez, se comparado aos encontros anteriores, o que pode se julgar um avanço. Entretanto, houve dois alunos que esperavam tudo pronto do seu grupo. Percebeu-se que estes, mesmo na apresentação, não conseguiam se fixar no que estavam fazendo e sim na movimentação do amigo, o que leva a supor que se sentiam inseguros e com dificuldades em seguir a movimentação pré-estabelecida a qual não ajudaram a criar. No entanto, no final do encontro, a montagem cênica conseguiu ficar pronta.

Os encontros 19 e 20 foram concluídos com uma apresentação da coreografia das crianças e adolescentes, a qual foi realizada no Batizado de Capoeira do Grupo Aliance, no Teatro Reviver em Maringá-Pr (Zona 02). A apresentação foi presenciada pelos alunos graduandos de capoeira do Grupo Aliance, pelos pais dos capoeiristas e dos dançarinos, juntamente com parentes, amigos e convidados destes, no dia 04 de

abril de 2007. Os resultados deste trabalho podem ser percebidos também no item a seguir, que apresenta as entrevistas com estas crianças e adolescentes.

Observou-se, nos dois últimos encontros, uma melhora significativa, tanto no conhecimento, quanto no desempenho das técnicas corporais da dança de rua e relacionamento social entre as crianças e adolescentes, uma vez que alguns deles, no início do trabalho, não conseguiam realizar certos gestos; alguns por timidez, outros pela falta de concentração e a maioria por não ter vivenciado o contato anterior com a dança de rua. Na apresentação, tudo saiu como esperado e, pode-se perceber pelo sorriso das crianças e adolescentes, que eles ficaram felizes por receberem a oportunidade de mostrar suas capacidades e aprendizados às pessoas que foram assistir a apresentação.

Por meio das observações realizadas no decorrer dos encontros, foram extraídos os seguintes indicadores para análise:

- a) A necessidade de aprender a cultura negra;
- b) A construção da gestualidade;
- c) A transposição do conhecimento para o cotidiano.

Em relação ao primeiro indicador para a análise – a necessidade de aprender a cultura negra –, pode-se perceber que as crianças e adolescentes, no início das atividades, apresentaram-se interessados em conhecê-la, embora alguns demonstraram-se “ressabiados” com a mesma, mas pode-se entender essa insegurança por parte de alguns, visto se tratar de uma cultura diferente da qual eles estão habituados a estudar e vivenciar. Pelo fato da cultura afro não ser divulgada com frequência na mídia e também por estas crianças e adolescentes não possuírem anteriormente o conhecimento sobre o movimento *hip hop* e a dança de rua, pode-se compreender sua preferência pelas danças difundidas na mídia, tais como: samba, forró, *rock*, *funk*. Todavia, com o decorrer dos encontros, o interesse pela dança de rua foi sendo despertado, juntamente com o interesse em adquirir o conhecimento sobre o tema.

De acordo com Dayrell (1994, p. 09):

As crianças e adolescentes que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um

projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto das crianças e adolescentes.

Pode-se entender, então, que, no processo educativo recoloca-se a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva.

[...] o processo de avaliação possui como características: descrição do comportamento motor por uma identificação dos padrões de movimentos estipulados anteriormente; classificação das habilidades e performances processadas através (das observações e seqüências e rotinas de coreografias); ordenação sem instrumentos apropriados para tal fim (NANNI, 2003a, p. 178).

Nanni (2003b, p. 180) ainda complementa que:

[...] a dança, hoje, retrata as ansiedades, idéias, necessidades e interesses da nossa época, aliadas à forte necessidade do ser humano de extrapolar a sua essência ou transcender a sua existência em evasões positivas e significativas nas circunstâncias de sua vida real.

Em relação ao segundo indicador relevante para a análise fruto da observação da – construção da gestualidade –, as crianças e adolescentes demonstraram, em princípio ter dificuldade em se concentrar e alguns apresentaram bastante timidez, o que, em parte, comprometeu as experiências gestuais. Mas, com o decorrer dos encontros, aos poucos foram criando vínculos e se soltando, o que permitiu que eles criassem e aprendessem com mais facilidade as técnicas corporais do movimento *hip hop*. Do início dos encontros até o dia da apresentação, pode-se perceber um avanço significativo na gestualidade do grupo, em especial dos meninos, os quais na maioria das vezes demonstraram-se mais tensos em relação a determinados movimentos, principalmente nos ondulatórios. Quanto às meninas, foi perceptivo o avanço, no que se diz respeito às acrobacias.

A expressão de um movimento depende de vários fatores que estão relacionados também às histórias destas crianças e adolescentes, de maneira que o desprendimento de determinadas barreiras corporais pode ser trabalhado por meio de

movimentos elaborados de forma natural por parte de quem os pratica. Dantas (1999) comprova que no caso da dança, não podemos esquecer que o movimento não é uma “entidade abstrata”, embora ele seja fugaz e transitório, ‘o movimento existe no corpo dançante’ e este corpo está sujeito a possibilidades e restrições de ordem biológica, social e cultural.

Entende-se que a dança se caracteriza por ser um fenômeno que sempre apareceu como expressão humana, ora em rituais, ora como linguagem artística ou como fonte de lazer. Neste sentido, conforme nos coloca Barreto (2004), a dança é uma possibilidade de expressão e também de comunicação humana, viabilizando por intermédio de diálogos corporais e verbais, o autoconhecimento, o conhecer aos outros, a comunicação entre as pessoas e a expressão individual e coletiva. Baseada nestas afirmações a autora aponta os PCNs (1997, p.58) que mostram:

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica, a Dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social.

A dança também permite desenvolver valores físicos, por meio dos movimentos corporais motores (saltos, corridas e outros) e psicomotores, quando há movimentos de coordenação entre braços, pernas, cabeça e tronco. Também possui valores morais e socioculturais, trazidos pelas diferentes danças existentes em cada cultura (samba no Brasil, *hip hop* nos estados Unidos, o Tango na Argentina e outros), para as quais a disciplina na realização das técnicas é fundamental. Traz, também, valores psíquicos com base na concentração e do raciocínio na fixação das seqüências coreográficas e, principalmente, permite que o corpo realize movimentos, mesmo havendo algumas limitações físicas. Nesses casos, seus benefícios também são terapêuticos (auto-estima) (CAVASIN, 2003). A autora ainda complementa:

Dançar não é privilégio de alguns, mas um excelente método capaz de auxiliar na formação pedagógica e capaz de desenvolver

em seus praticantes uma consciência corporal enquanto sujeito transformador do tempo e do espaço (CAVASIN, 2003, p.07).

No terceiro indicador relativo – à transposição do conhecimento para o cotidiano – pode-se observar que, nos primeiros encontros, a dança ainda não tinha despertado o interesse das crianças e adolescentes, de modo que difundissem a mesma em escolas, para seus amigos, pais, familiares. Após a pesquisa, os vídeos e a montagem cênica, passaram a divulgá-la mais, mostrando o que aprendiam para outras crianças e adolescentes da instituição, para seus pais e para seus familiares e amigos, falando sobre a dança de rua para quem quisesse ouvir. Ficavam cantarolando pelo Centro Cultural e montavam coreografias nos horários vagos. De modo geral, observando, percebeu-se que o movimento *hip hop* se tornou mais presente no dia-a-dia destas crianças.

Marcelino (1987) ressalta que numa educação para o lazer, faz-se necessário um processo educativo de incentivo á imaginação criadora, ou seja, que procure não criar necessidade, mas satisfazer necessidades sociais. A dança como uma das possibilidades do lazer pôde propiciar isso aos as crianças e adolescentes, já que, com a pratica conseguiram interagir com outras pessoas, se divertindo e aprendendo.

E, é nessa perspectiva, de desenvolvimento pessoal e social que o lazer pode propiciar a estas crianças e adolescentes, além do descanso físico e psíquico, e o divertimento, a superação da monotonia das tarefas obrigatórias, por meio das vivências de dança como uma das possibilidades dos conteúdos do lazer (DUMAZEDIER, 1980b).

Com o intuito de ampliar o repertório cultural e potencialidades criativas e expressivas dos participantes, esta pesquisa procurou, não só favorecer a prática da dança, mas também, promover debates nos âmbitos da arte, cultura, realidades históricas e sociais dos participantes pela apreciação cultural das manifestações artísticas presentes na sociedade.

3.3) Entrevistas realizadas em 3 etapas

O objetivo destas perguntas foi investigar o conhecimento anterior sobre a dança e o que sabiam sobre o movimento *hip hop* para, posteriormente, realizar a proposta de dança-arte-educação com as crianças e adolescentes, tendo como foco a cultura negra e analisar se houve alguma modificação atitudinal (valores) ou não, durante o período de realização dos encontros.

Foram realizadas três entrevistas coletivas, sendo a primeira diagnóstica (antecedendo a pesquisa) e as demais no decorrer do processo (uma no desenvolvimento e a outra na conclusão).

Na primeira entrevista, realizada antes do início dos encontros programados, foram formuladas as seguintes questões:

1. Vocês já tiveram alguma vivência com a dança? Se sim: qual e onde? Se não: por quê?
2. Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
3. O que vocês conhecem sobre a dança de rua e o movimento *hip hop*?
4. Vocês vêem alguma ligação da dança de rua com a educação?
5. Vocês gostariam de aprender a dança de rua? Por quê?
6. Vocês entendem que a dança de rua pode ser um instrumento de luta de uma comunidade? Por quê?

A segunda entrevista foi realizada no decorrer do trabalho, mais precisamente, no dia 19 de março de 2007, após os encontros 7 e 8. Nesta entrevista, algumas perguntas aparecem em ordem diferente da primeira entrevista (diagnóstica). Sendo assim, a primeira questão da entrevista 2 é equivalente à terceira questão da entrevista 1. A terceira questão da entrevista 2 é equivalente à quarta da entrevista 1.

1. Comentem o que vocês sabem sobre a dança de rua e o movimento *hip hop*.
2. Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
3. Vocês vêem alguma ligação da dança de rua com a educação?

4. O que vocês estão aprendendo com as vivências de dança de rua? Vocês gostaram dessa dança? Por quê?
5. Vocês levam para seu cotidiano (família, bairro, comunidade) os conhecimentos da cultura negra que vivenciam nos encontros?
6. Vocês entendem que a dança de rua pode ser um instrumento de luta de uma comunidade? Por quê?

A terceira entrevista foi realizada ao final dos 20 encontros programados. Estas perguntas visavam analisar o conhecimento que os adolescentes havia adquirido, se estavam gostando e se suas opiniões permaneciam as mesmas. As questões realizadas foram:

1. Comentem o que vocês sabem sobre a dança de rua e o movimento *hip hop*.
2. Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
3. Vocês vêem alguma ligação da dança de rua com a educação?
4. O que vocês aprenderam com as vivências de dança de rua? Vocês gostaram dessa dança? Por quê?
5. Vocês levam para seu cotidiano (família, bairro, comunidade) os conhecimentos da cultura negra que vivenciam nas aulas?
6. Vocês entendem que a dança de rua pode ser um instrumento de luta de uma comunidade? Por quê?
7. Aponte os aspectos positivos e negativos do trabalho com as dança de rua.

A sétima questão somente foi realizada ao final da pesquisa, momento em que se solicitava às crianças e adolescentes que apontassem os aspectos positivos e negativos da atividade de dança de rua.

3.4) Vozes adolescentes e infantis do corpo que dança

Neste momento, passa-se a voz às 30 crianças e adolescentes (15 meninos e 15 meninas) que participaram dos encontros – o que pensam, o que sentem, o que almejam – por meio das três entrevistas coletivas realizadas com o grupo.

Na primeira entrevista, houve duas questões que não apareceram nas demais - as questões de número um e cinco. Estas foram utilizadas apenas como questões diagnósticas, não havendo a necessidade de colocá-las nas anteriores. No entanto, torna-se de fundamental importância apresentá-las, juntamente com as respostas realizadas pelos adolescentes, para enriquecimento da pesquisa e melhor percepção, tanto do desenvolvimento, quanto da sua conclusão.

Sobre as vivências anteriores com a dança, quatorze alunos disseram ter experienciado a dança, seis com o *ballet* e as outras oito crianças e adolescentes, nos encontros de educação física, na pré-escola, quando faziam apresentações, com primos, em escola de dança, com o pai que ensinava. Os demais alunos (16) que não tiveram nenhuma experiência com danças, relataram que não haviam vivenciado, pois achavam que só se dançava em Natal, Ano Novo, Festa Junina ou em ocasiões desse tipo, ou porque não gostavam, “*porque não tinha perto de casa*”, “*porque não tive oportunidade*”, “*porque não tinha na escola e porque não sabia onde tinha aula de dança*”.

Sobre aprender a dança de rua, embora alguns demonstrassem algum receio, como as falas a seguir: “*Ai não sei, pode ser legal*” ou “*Eu quero aprender, mas quem faz não começa a fumar?*”, todas as crianças e adolescentes disseram que tinham interesse em aprender este estilo de dança, eles justificaram o interesse por entender que: “*iria achar legal*”; “*por gostar de dançar*”; “*achar divertido*”; “*por achar os movimentos legais*” – “*Todo mundo gosta de um estilo de dança: pagode, rock, cada um tem seu estilo*”, “*por achar interessante aprender passos e músicas novas*”; por querer ser professora – “*Quando eu crescer, quero ser professora de dança e ajudar minha irmã dançar*”; por nunca ter feito este tipo de dança e esta ser a oportunidade; por querer aprender novas coisas e “*porque ajuda no desenvolvimento da pessoa*”, “*aprender muitos passos e dá oportunidade, igual as crianças e adolescentes que foram dançar na Cocamar*” - aqui o aluno se refere aos que participaram do projeto de

dança de 2005, os quais realizaram apresentações em diversificados lugares – “As pessoas precisam fazer muitas coisas, e se alguém falar para ela não fazer isso ela deve tentar para conseguir”.

Sobre as vivências com a dança, FERREIRA (2005, p.35) contribui, relatando que: “a dança é um exercício de cidadania”. Por meio desta arte, as crianças e adolescentes do Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, passaram a valorizar esta arte, principalmente pelo fato da maioria destes alunos não terem a oportunidade de prática-la em um clube, escola de dança ou academia.

Ana Mae Barbosa (1994, p.06) defende a mesma idéia, ressaltando que:

Precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população.

A questão “Comentem o que vocês sabem sobre a dança de rua” teve três momentos diferenciados, o que se dá também em quase toda as demais questões feitas aos adolescentes: o primeiro, diagnóstico; o segundo, decorrente do desenvolvimento da proposta de dança-arte-educação; e o terceiro referente à finalização dos encontros. O quadro 2 apresenta as respostas obtidas.

ENTREVISTAS	QUESTÃO 1 - da entrevista 02 e 03 e QUESTÃO 5 – da entrevista 01: Comentem o que vocês sabem sobre a dança de rua
1	<ul style="list-style-type: none"> • “Sei um passo. Mas não sei como é o nome. É este daqui ó” [demonstrou]; • “Dança de rua era aquilo que meninos e meninas dançavam na rua”; • “Forró na rua é dança de rua, não é forró.” • “Nada a ver, não é só Hip Hop”. • “Sei o que eu vi na TV”. • “Os carinhas rodando de cabeça”. • “Gestos obscenos”. • “Aquelas músicas rapidonas”.
	<ul style="list-style-type: none"> • “Era feita por caras que tinham gangues”.

2	<ul style="list-style-type: none"> • “Antes só fazia com competição, tinha bastante briga”. • “Começou com os negros”. • “Profe. eu lembrei que você falou que começou nos Estados Unidos”. • “Como faltou dinheiro para as pessoas elas tinham que dançar nas ruas”. • “O trabalho deles era dançar na rua”. • “É dividido em quatro, mas só lembro de 3, professora: break, DJ e mc”. • “Eu sei o outro é grafite”. • “Eram feito por amigos que competiam com outros grupos de amigos, para ver quem dançava melhor”.
3	<ul style="list-style-type: none"> • “Antigamente era feito só como competição, depois mudou”. • “Foi criada em 1929, nos Estados Unidos”. • “Os negros que foram os primeiros a dançarem a dança de rua”. • “Com a crise que você (se refere a professora) falou que teve antigamente, as pessoas ficaram sem dinheiro e foram dançar na rua para poder sobreviver”. • “Cada movimento tem um significado – Ex: a Rasteira, helicóptero decolando ou caindo”. • “Tem também o peão de cabeça- parece um helicóptero”; • “O hip hop tem quatro elementos: DJ, mc, break e grafite”. • “O DJ é o cara que faz as batidas das músicas”. • “Mc é o que canta... essa é fácil!” • “Break, são as pessoas que dançam, fazem os movimentos da dança, acrobacias”. • “Grafite é a arte, são os desenhos sobre paz, coisas boas. • “E é diferente de pichar”. • “Dança em grupo, mas tem horas que vai uma pessoa sozinha para fazer acrobacias”. • “Muitas músicas querem passar mensagens boas, de paz, de alegria, para acabar com a violência, pobreza”.

QUADRO 2 – Comentários sobre o que sabem sobre a dança de rua.

As respostas para à questão relacionada ao tipo de dança que os adolescentes mais gostavam modificaram-se bastante com o desenvolvimento do trabalho, conforme apontado no quadro 3.

ENTREVISTAS	QUESTÃO 2: Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
--------------------	---

1	<ul style="list-style-type: none"> • Um – <i>rap</i> • Um – <i>break</i>; • Um – dança com música eletrônica; • Um – <i>rock</i> da pesada; • Sete - forró; • Um - Forró, música romântica, <i>rock</i>, samba, tipo assim, vários tipos de dança e música. • Um - Rock não barulhento e forró; • Um - Música romântica tipo Amado Batista e Padre Zezinho; • Um - Dança do Padre Marcelo Rossi; • Três - Sandy e Júnior-Pop; • Seis - Samba e forró; • Um - Dança do ventre, vanerão e samba • Um - Frevo, quando passava na televisão eu pegava o guarda chuva e ficava dançando; • Três - Samba e <i>funk</i>; • Um - Roupas nova;
2	<ul style="list-style-type: none"> • Nove - Samba e forró; • Um dança do ventre; • Onze - dança de rua; • Três - <i>rap</i> • Quatro – dança de rua e <i>funk</i> • Um – <i>rock</i> da pesada; • Um disse gostar de todos os tipos de música
3	<ul style="list-style-type: none"> • 25 disseram que gostam mais de <i>hip hop</i> • 2 de <i>hip hop</i> , samba e forró • Três – <i>rap</i> e <i>funk</i>

QUADRO 3 – Tipo de dança que os adolescentes mais gostam.

A pergunta que procurava detectar se as crianças e adolescentes relacionavam a dança de rua com a educação, teve as seguintes respostas:

ENTREVISTAS	QUESTÃO 3: Vocês vêem alguma ligação da dança de rua com a educação?
	<p>Seis acham que sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não sei, nem todos. Se faz dança de rua não pode ser educado”. • “É porque tem gente que acha que só porque faz dança de rua, usa uma roupa assim mano, ele é maloqueiro e

1	<p><i>ladrão</i>”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • “É assim: quem dança Hip Hop pensa que é pirado, pobre, mas eles vão para a escola e podem ser mais educados do que quem não faz”; • “Eles pensam que só porque a pessoa está dançando com boné e tal ela já usa drogas. É estilo da pessoa. Cada um tem seu estilo”. • “Não é só porque ele dança a dança de rua que ele é ladrão ou qualquer coisa”. • “Porque é igual outras danças” <p>Não – maioria (24)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não, porque muitas vezes em competições para ver quem dança melhor, quando está no final o que perde sempre briga”; • “Mesma coisa que anterior falou”; • “Porque as crianças podem andar na rua sem dar a mão para o adulto e ser atropelada”; • “Porque acho que não”; • “Igual ao que o amigo falou. Sempre em final de competição dá briga”;
2	<p>A maioria (22) acha que sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Quem faz dança de rua tem que ser educado com o professor”. • “Eu acho que sim, mas não sei explicar porque”. • “A dança de rua tem a ver com educação, porque quem faz também vai para a escola”. • “Ajuda a tirar meninos de rua, então pode ajudar e eles não roubarem, ensinar a ser educados”. • “É um estilo da pessoa. Cada pessoa tem uma educação e um estilo”. • “Quando a pessoa está dançando ela fica mais feliz, dá risada”. <p>Os demais (8) acham que não:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não, tem competições”. • “Eu vi um filme de hip hop e mostrava os caras brigando”. • “Tem pessoa que faz dança e mesmo assim é mal educado”. • “Porque acho que não”. • “Igual ao que o amigo falou. Sempre em final de competição dá briga”. • “Porque tem muita música besteirenta”.
	<p>A maioria (28) achou que sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “As letras de músicas tentam passar mensagens positivas”.

3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“É elas falam de amor, ser feliz, falam de pessoas pobres, de um monte de coisas boas”.</i> • <i>“Tem algumas músicas que falam muita coisa ruim, mas para reclamar. Para as pessoas verem o que acontece com eles e acharem ruim também”.</i> • <i>“Conhecimentos diferentes de dança”.</i> <p>Os demais (2) acham que não:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Tem pessoas que não entendem que as letras de músicas são para reclamar, pensam que é só palavrão e música com besteiras”.</i> • <i>“Ainda tem grupos que querem só competir”.</i>
----------	---

QUADRO 4 – Ligação da dança de rua com a educação.

Sobre o aprendizado das crianças e adolescentes a partir do desenvolvimento da proposta de dança-arte-educação, mais especificamente em relação à dança de rua, pude observar entendimentos similares no decorrer do trabalho e no seu final, como mostra o quadro 5.

ENTREVISTAS	QUESTÃO 4: O que vocês estão aprendendo com as vivências de dança de rua? Vocês gostaram dessa dança? Por quê?
1	(questão não apresentada na entrevista diagnóstica)
2	<p>O que aprenderam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Aprendemos uns movimentos que meche partes do corpo”.</i> • <i>“A falar onde começou a dança de rua”.</i> • <i>“Passos de dança de rua”.</i> • <i>“Atividades de imitar os movimentos do amigo”.</i> • <i>“Dançar em grupo”.</i> • <i>“Porque as pessoas faziam passos diferentes parecendo Robôs”.</i> • <i>“Eu vi um filme de hip hop e mostrava os caras brigando”.</i> • <i>“Usar a imaginação para fazer novos passos”.</i> <p>Se eles gostaram? 28 disseram que gostaram da encontro:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Porque aprenderam novas coisas”.</i> • <i>“Porque a aula foi divertida”.</i> • <i>“Porque é legal aprender os passos de dança de rua”.</i> • <i>“Gostou da aula de imitar os colegas”.</i> • <i>“Porque aprendeu sobre dança de rua, que não conhecia antes”.</i> • <i>“Porque não tinha oportunidade de aprender em outro lugar”.</i> • <i>“Passos de dança de rua são muito louco, fica de cabeça pra baixo”.</i> • <i>“Porque é uma dança diferente e ensina dançar em grupo”.</i> <p>2 disseram que não:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque ficou com vergonha • É difícil aprender alguns passos
3	<p>O que aprenderam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Aprendemos movimentos da dança de rua”.</i> • <i>“História da dança de rua”.</i> • <i>“Passos de dança de rua”.</i> • <i>“Expressão corporal”.</i> • <i>“Dançar em grupo”.</i> • <i>“Os elementos do hip hop”.</i> • <i>“Coreografias”.</i> • <i>“Usar a criatividade para montar coreografia”.</i> • <i>“Dançar em grupo e que quando uma pessoa falta, é ruim para o grupo”.</i> • <i>“Letras de músicas - rap”.</i> <p>Se eles gostaram?</p> <p>28 disseram que gostaram do encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Porque aprenderam bastantes coisas”.</i> • <i>“Foi legal aprender outro tipo de dança”.</i> • <i>“As aulas foram divertidas”.</i> • <i>“Aprendi a dançar, antes eu não tive oportunidade”.</i> • <i>“Porque aprendeu a falar da dança de rua”.</i> • <i>“Fazer acrobacias”.</i> • <i>“A dançar em grupo”.</i> <p>2 disseram que mais ou menos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Porque no começo fiquei com muita vergonha”.</i> • <i>“Não consegui fazer umas acrobacias”.</i>

--	--

QUADRO 5 – Aprendizagem com as vivências de dança de rua.

Em relação à transposição do conhecimento apreendido nos encontros para o cotidiano das crianças e adolescentes, foi possível observar as seguintes respostas, conforme o quadro 6.

ENTREVISTAS	QUESTÃO 5: Vocês levam para seu cotidiano (família, bairro, comunidade) os conhecimentos da cultura negra que vivenciam nos encontros?
1	(questão não apresentada na entrevista diagnóstica)
2	<p>7 disseram que não levam o conhecimento vivenciado para o cotidiano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Quando chega na escola ou em casa, começam a brincar de bola”.</i> • <i>“Boneca”.</i> • <i>“Bolinha de gude com os amigos”.</i> • <i>“Assistir televisão”.</i> • <i>“Tem que fazer tarefa”.</i> • <i>“Nem dá tempo”.</i> <p>5 disseram que as vezes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Brinca as vezes com a irmã de ensinar passos de dança”.</i> • <i>“Falou para uma amiga”.</i> • <i>“As vezes eu treino em casa”.</i> • <i>“É! Eu também, repetiram outros dois”.</i> <p>Os demais (19), disseram levar para o cotidiano o que aprendem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Toda vez que chego em casa eu faço os passos que aprendi em sala”.</i> • <i>“Mostro para os meus pais o que eu aprendi”</i> • <i>Quatro meninas disseram que: “Sempre na hora do recreio nós ficamos ensaiando professora”.</i> • <i>“Eu mostro pro meu pai”.</i> • <i>“Minha prima faz ballet, e eu sempre ensino o que aprendi na aula pra ela, porque ela também gosta de dançar”.</i> • <i>“Na escola, mostrei pra minha professora de educação física”.</i> • <i>“Quando estou em casa eu coloco uns CDs e começo a dançar”.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Mostro para meus primos os movimentos que aprendo e ensino eles”.</i>
3	<p>4 disseram que não levam o conhecimento que vivenciaram para o cotidiano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Chego da escola e já vou jantar, ai depois eu escovo os dentes e vou dormir”.</i> • <i>“Gosto de brincar com meu carrinho”.</i> • <i>Dois disseram: “Vou assistir televisão”.</i> <p>3 disseram que as vezes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Brinco com minha irmãzinha as vezes”.</i> • <i>“As vezes eu treino em casa”</i> • <i>“Falo pra minha mãe as vezes”.</i> <p>Os demais (23), disseram levar para o cotidiano o que aprendem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Eu conto pra minha mãe, tudo que aprendi nas aulas”.</i> • <i>“Quando chego em casa fico fazendo acrobacias”.</i> • <i>“Mostro para os meus pais o que eu aprendi”.</i> • <i>Quatro disseram: “Na hora do recreio nós pegamos o rádio e ficamos ensaiando as coreografias. Mostro pro meu pai”.</i> • <i>“Na escola, vamos fazer apresentação e eu ajudei a montar a coreografia com alguns passos que a professora passou”.</i> • <i>“Eu e meu irmão ficamos brincando de fazer acrobacias”.</i> • <i>“Mostrei pra minha vó”.</i>

QUADRO 6 – Transposição, para o cotidiano deles, dos conhecimentos da cultura negra vivenciada nos encontros.

O quadro 7 versa sobre a visão das crianças e adolescentes acerca da dança de rua como instrumento de luta. Pode-se perceber que o prisma dos alunos, com o decorrer da pesquisa, teve uma modificação significativa.

ENTREVISTAS	QUESTÃO 6: Vocês entendem que a dança de rua pode ser um instrumento de luta de uma comunidade? Por quê?
	<p>19 acham que a dança não pode ser instrumento de luta de uma comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Não, porque tem competições entre as gangues, isso é muito ruim”.</i> • <i>“Pior que no final da competição ainda tem briga”.</i> • <i>“Não, porque as crianças ficam andando na rua e isso é perigoso”.</i>

<p>1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Porque acho que não”.</i> • <i>“Acho que não, porque tem muita gente que fuma e não é bom pras outras crianças verem”.</i> • <i>“Não tem nada a ver uma coisa com outra”.</i> • <i>“Não é toda comunidade que faz dança, então não é instrumento de todos”.</i> • <i>“Tem muita música ruim que fala de bandido e armas, fala de drogas. O aluno cantou um trecho de uma música “eu canto assim porque fumo maconha...” (Marcello D2, Planet Hemp)”.</i> • <i>“Não, pois tem pessoa que faz a dança pra competir e depois brigar”.</i> <p>7 disseram que a dança de rua poderia ser instrumento de uma comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Não é toda pessoa que dança que tem que fumar, ela pode ser mais educada do que quem não dança”.</i> • <i>“Sim, porque é uma dança muito legal”.</i> • <i>“Porque a dança pode ajudar a pessoa desenvolver e aprender muita coisa”;</i> • <i>“Porque ela pode oferecer outros conhecimentos”.</i> • <i>“Todos têm que dançar junto”.</i> • <i>“Tem músicas que também falam de paz, coisas boas”.</i> • <i>“Porque é legal, e porque as crianças e adolescentes vão gostar e aprender bastante”.</i> • <i>“Porque é uma dança legal”.</i> • <i>“Pode ajudar as pessoas”.</i> <p>4 disseram que não sabiam se a dança poderia ser um instrumento ou não.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Eu não sei”.</i> • <i>“É acho que às vezes pode ser, e quando tem briga acho que não”.</i>
	<p>20 disseram que sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“É uma dança bem legal, bem radical”.</i> • <i>“Porque dança de rua é muito legal”.</i> • <i>“Depende do instrumento!”.</i> • <i>“Porque é um instrumento que ajuda a pessoa desenvolver e aprender muita coisa”.</i> • <i>“Ela pode ajudar quem quiser, e isto vai formar um grupo, uma comunidade”.</i> • <i>“Porque ela pode oferecer conhecimento e cultura”.</i>

<p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Eles fazem todos juntos as dança”.</i> • <i>“Tem muitos raps que falam de paz, coisas boas, a música que a professora passou pra gente ver era bem legal”. Aqui o aluno faz referência à música: “Where is The Love” (foi passada a tradução da música do Black Eyed Peas, segue a letra nos anexos).</i> • <i>“Porque é uma dança legal”.</i> <p>10 disseram que não.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Não tem nada a ver uma coisa com a outra”.</i> • <i>“Não toda comunidade que faz dança, então não é instrumento de todos”.</i> • <i>“Depende, tem música que só fala palavrão”.</i> • <i>“Não, pois tem pessoa que faz a dança pra competir”.</i>
<p>3</p>	<p>27 disseram que sim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Cada movimento tem um significado”.</i> • <i>“As pessoas se expressam pela música”.</i> • <i>“Pelo hip hop pode ter novos conhecimento e cultura”.</i> • <i>“Ajuda no trabalhar em grupo”.</i> • <i>“Falam de paz, coisas boas”.</i> • <i>“Podem ensinar muitas crianças a dançar e assim elas podem crescer e ter uma profissão - Nossa que resposta hein!!!”</i> <p>1 disse que mais ou menos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Quando fala de coisas boas, pode ser, mas quando tem competição ou briga, não tem nada a ver”.</i> <p>2 disseram que não:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Não é toda comunidade que irá fazer dança, então não é instrumento de todos”.</i> • <i>“Não, porque ainda têm pessoas que só dançam para competir”.</i>

QUADRO 7 – Dança de rua como um instrumento de luta de uma comunidade.

Como forma de identificar o que a proposta de dança-arte-educação significou para as crianças e adolescentes, foi solicitado que apontassem aspectos positivos e negativos dos encontros. O quadro 8 apresenta os aspectos mencionados nas falas dos adolescentes.

ENTREVISTAS	QUESTÃO 7: Aponte os aspectos positivos e negativos do trabalho com as danças negras.
3	<p>Pontos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Alguns exercícios de expressão corporal deram vergonha de fazer”.</i> • <i>“Para a apresentação, teve ensaios que faltaram gente, aí ficou ruim para o grupo”.</i> • <i>“Teve acrobacias difíceis”.</i> <p>Pontos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Aprender a dança de rua”.</i> • <i>“Dançar em grupo”.</i> • <i>“Conhecer dança e cultura diferente”.</i> • <i>“Saber que cada movimento tem um significado”.</i> • <i>“Saber história do hip hop”.</i> • <i>“Aprender a dançar”.</i> • <i>“Saber que os raps querem passar mensagens para as pessoas”.</i> • <i>“Conhecer os nomes dos passos da dança”.</i> • <i>“Aprender acrobacias”.</i> • <i>“Ver letras de músicas de rap”.</i> • <i>“Ver filmes de dança”.</i> • <i>“Fazer apresentação no teatro”.</i>

QUADRO 8 – Aspectos positivos e negativos do trabalho com as danças negras.

As entrevistas permitiram identificar alguns indicadores para a análise, os quais seguem abaixo relacionados:

- a) Vivência com a dança;
- b) A dança que mais se identificam;
- c) Conhecimentos sobre o movimento *hip-hop*, a dança de rua;
- d) Relação entre dança de rua e educação;
- e) Identificação com a cultura negra;
- f) Necessidade de conhecimento da cultura negra;
- g) Cultura negra como instrumento de luta;
- h) Transposição do conhecimento da cultura negra para o cotidiano;

Baseando-se no indicador – a vivência com a dança –, pôde-se observar, no início do trabalho, segundo os relatos, que, apesar de alguns parecerem receosos no

início da pesquisa, o interesse em aprender a prática de um estilo de dança diferente foi demonstrado de forma geral: *“Acho interessante aprender passos e músicas novas”*; *“Nunca fiz este tipo de dança e agora é minha oportunidade”*; *“As pessoas precisam fazer muitas coisas, e se alguém falar para ela não fazer isso, ela deve tentar para conseguir”*. Com o desenvolvimento do trabalho, as crianças e adolescentes demonstraram ter mais afinidade com a dança e relataram ter melhorado a criatividade para montagem cênica, o desenvolvimento da expressão corporal, o convívio em grupo, o conhecimento sobre história do movimento *hip hop*, bem como, aprenderam a ter mais responsabilidade com o grupo, fazer acrobacias, a dançar um estilo diferente daqueles que estavam acostumados. *“Aprendi a dançar em grupo e que quando uma pessoa falta é ruim para o grupo”*; *“Aprendi a usar a criatividade para montar coreografia”*.

Analisando esta síntese sobre a vivência com a dança, pode-se observar que, inicialmente, o trabalho não teve total interesse das crianças e adolescentes em vivenciar ou praticar a dança proposta. No entanto, a curiosidade deles, acabou por motivá-los a querer aprender uma cultura que, dentre outros aspectos, a maioria não tinha o conhecimento sobre tal dança ou tinha um conhecimento deturpado da mesma. Isto pode ser visto observando em suas falas, quando demonstraram claramente a falta de informação sobre a dança de rua. A exemplo disso temos as falas: *“Dança de rua era aquilo que meninos e meninas dançavam na rua”* ou *“Só tem gestos obscenos”*. No entanto, com o desenvolver das atividades, a opinião das crianças e adolescentes foi se modificando, o que mostra que, ao poucos, adquiriram gosto pela prática da dança e obtiveram uma noção sobre o histórico dela.

A dança, assim como o lazer, assume a responsabilidade de criar atalhos para a alegria, para a satisfação, a fim de atribuir significados à vida do ser humano, já que, através dela, podemos despertar a nossa imaginação. Quando fazemos algo que gostamos, por prazer, deixamos nos envolver pela música para podermos expressar sensações que foram sendo criadas ao nos envolvermos com essa atividade.

Barreto (2004, p.79) revela que:

A dança traz consigo, quase sempre, um sentimento de rebeldia e, conseqüentemente, estimula invenções e propostas de coisas novas. Estas características que ela revela são manifestações das

pessoas diante da vida. Dançar como forma de lazer, celebrar ou fazer arte pode representar formas de tornar a vida mais leve e repleta de lazer.

Percebemos nesse sentido então, que a dança é a arte do movimento e que através dela desempenhamos vários papéis sociais, independente de qual sociedade ou cultura estivermos inseridos. Ressaltando a nossa visão de arte, Bueno (2002, p.68) relata que “a arte não se restringe ao fazer, ou só a expressão, mas envolve também o conhecer e a invenção”.

Aranha e Martins (1993, p.345) afirma que a arte pode ser um modo de transformar o vivido por meio de um objeto de conhecimento:

A arte é um caso privilegiado de entendimento intuitivo do mundo, tanto para o artista que cria as obras concretas e singulares quanto para o apreciador que se entrega a elas para penetrar-lhes o sentido.

Gelewski (1972, p. 04) complementa a idéia da autora, lembrando que: “Dança [...] é um meio de transformar o homem. Um meio de ativar nele a célula germinal do espírito ou impulsionar a sua evolução, conduzindo-o de um estado inferior a um estado mais lúcido”. Cada passo palmilhado em direção a esta lucidez é instalado como verdade capaz de transcender a realidade, ou seja, não basta às pessoas julgarem apenas pelo senso comum. Antes desse julgamento de senso comum, é preciso ter o conhecimento e o principal, estar aberto a novos aprendizados, à busca constantes das problematizações de conjunturas, à troca de conhecimentos com o mundo e seus educadores, para, finalmente, ter o conhecimento real e poder apreciar melhor a pluralidade cultural que a vida nos oferece.

A esse respeito, a proposta de atuação na escola – Dança no Magistério – das autoras Godoy, Tarsitano e Raquel, (2003) ofereceu uma grande contribuição ao afirmar que:

A prática da dança seria uma forma de resgatar e ampliar a percepção das pessoas, com a ampliação da consciência corporal, buscando favorecer a integração do corpo, mente e emoções por meio do contato com essa manifestação artística. Por isso, a importância fundamental de que o ensino da linguagem da dança realmente ocorra nas escolas. O que nos parece a melhor alternativa para democratizar uma linguagem tão elitizada

dentro da realidade socioeconômica brasileira (GODOY, TARSITANO e RAQUEL, 2003, p.2).

Analisando o indicador – as danças que as crianças e adolescentes mais se identificam –, foi possível perceber, no início das atividades, que eles se identificavam mais com o samba, forró, *rock*, *funk*, *pop*, Sandy e Júnior, Roupas Novas, *rap*, vanerão. Contudo, com o desenvolvimento do trabalho, as crianças e adolescentes, ao final das atividades, não mencionaram mais o *rock*, *pop*, Sandy Júnior, Roupas Novas, ou mesmo o vanerão, mas apenas o *hip hop*, o samba, *funk*, forró e o *rap*. Isso não quer dizer que estas últimas sejam melhores do que as danças mencionadas anteriormente, mas que houve uma abertura ao aprendizado de outros ritmos.

Observando a síntese das danças que as crianças e adolescentes mais se identificaram, pode-se perceber que houve uma mudança significativa após o desenvolvimento do trabalho, ou seja, a proposta de dança de rua foi bem aceita pelos adolescentes.

Bertazzo (2004) afirma que através dos movimentos pode-se construir a identidade do jovem por meio dos gestos e apoiando-se neste, eles são capazes de desenvolver-se e estabelecer-se na sociedade. A autora ainda relata que:

É importante desenvolver o imaginário da criança e do adolescente. Sabemos que seu universo criativo, independentemente de sua origem em um meio mais privilegiado ou não, é hoje em dia bastante pobre. Basta citar a baixa qualidade das atrações de televisão a que ele está exposto diariamente. O adolescente e a criança que não desenvolve a imaginação, que não exercita seu lado criativo, torna-se um adulto de limitada capacidade de atuação. Mas esse quadro pode ser rapidamente transformado, e as medidas tomadas para estimular sua criatividade acabam atuando com particular eficiência na eliminação ou no abrandamento da influência dos clichês, tabus e estigmas conservadores que a coletividade impõe a mentes menos independentes (BERTAZZO, 2004, p.31).

Feltrim (2004), complementa a idéia de Bertazzo, ressaltando que é na juventude que se vive à idade das grandes descobertas, da construção da própria identidade, das tentativas, do sentimento de liberdade, das primeiras aventuras, de alguns erros e muitos acertos. E neste sentido vemos um significativo aumento dos interesses das

crianças e adolescentes por práticas culturais visando a não violência e a sua inserção social na sociedade.

Segundo Doris Humphrey (1959), o século XX teve necessidade de danças que possuíam novos objetivos, movimentos amotinados²⁷ e abertura para elementos pluriculturais, tais como a música, a pintura e a literatura. Precisa de propostas, em que o essencial fosse desvendar algo especial sobre um povo, comunicando a cada indivíduo um estado emocional, uma nova idéia ou uma situação a ser identificada com a sua própria experiência.

A idéia da autora nos leva a crer que as crianças e adolescentes podem ter se identificado com o movimento *hip hop* pelo fato deste comunicar-se com cada indivíduo de forma diferente, oportunizando por meio de experiências, situações de vida, reivindicações e protestos que as crianças e adolescentes em questão tenham passado ou, ainda, passam, ou seja, ***fala a língua que os adolescentes querem ouvir***, retrata a história que condiz com sua realidade.

Segundo Stoppa (2005, p. 32):

Embora o hip-hop não esteja ligado somente à juventude, é, especialmente, entre as pessoas dessa faixa-etária que se encontra grande parte dos participantes ou aficionados desse gênero cultural, nas grandes metrópoles brasileiras. A relação entre juventude e hip-hop com a questão do lazer, da mesma forma, é bastante próxima, pelas oportunidades que essa vivência proporciona como resposta às diferentes situações de exclusão social, com a falta de opções que se verifica para essa parcela da população no cotidiano. Essa situação é ocasionada, entre outras situações, pela precariedade das políticas sociais, colaborando com a limitação dos espaços e oportunidades de vivências de lazer.

Dayrell (2003, p.02) afirma que é no tempo livre que a juventude constrói suas normas e expressões culturais, definindo seu modo de ser diferente do adulto. Para ele, “[...] é preciso considerar o lazer (...) na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção afetiva nas relações sociais”, e o hip-hop, é uma dessas vivências culturais

²⁷ A autora se refere a junção de movimentos, a riqueza que podem ser explorados por meio da criatividade, do recriar e criar novas técnicas de movimentações.

que podem colaborar para a experimentação, para o desenvolvimento da sociabilização dessas crianças e adolescentes a partir da convivência em grupos iguais.

Nesse sentido, as vivências de dança como uma das possibilidades do lazer podem se caracterizar, como um tempo privilegiado para a experimentação de novos valores que podem contribuir para mudanças sociais, possibilitando, como reivindicação social, o resgate da cidadania por meio da participação cultural.

Fazendo uma análise sobre – o conhecimento que as crianças e adolescentes tinham anteriormente sobre o movimento *hip hop* e a dança de rua –, chegou-se à conclusão que eles não tiveram nenhum contato anterior com esta dança, pois acreditavam que a mesma era praticada por meninos e meninas de rua, e que estes ficavam no meio da rua dançando. No entanto, com o desenvolvimento do trabalho, o entendimento das crianças e adolescentes começou a tomar novos rumos sobre o movimento *hip hop* e a dança de rua. Não mencionaram mais as informações anteriormente dadas, mas sim, que o *hip hop* era constituído por quatro elementos: o *mc* (mestre de cerimônia) - cantor; o *DJ* - que faz os fundos musicais e o *remix*; o *break* que faz as coreografias (o dançarino); e o *grafite* - que expressa a arte por meio de desenhos e mensagens. O movimento *hip hop* originou-se com os negros, em 1929 nos EUA, por meio de uma crise, a qual deixou as pessoas sem dinheiro e devido a essa necessidade, foram dançar nas ruas, para ganhar dinheiro e mostrar para a população o que sabiam fazer. Cada movimento, por estes dançarinos realizados, possuía um significado, como dizem algumas das crianças e adolescentes: “*Cada movimento tem um significado – Exemplo: a Rasteira, helicóptero decolando ou caindo*” ou “*Tem também o peão de cabeça- parece um helicóptero*”.

Partindo do princípio de que as crianças e adolescentes não tinham o conhecimento teórico e prático da dança de rua, pode-se dizer que houve um crescimento significativo em seu aprendizado. Para que esse desenvolvimento acontecesse foi necessário, durante todo o processo, ter uma postura flexível (uma vez que esta não é uma cultura a qual estão acostumados a estudar), ser paciente, tolerante e respeitar as crianças e adolescentes, para que eles pudessem produzir, criar e desenvolver o conhecimento deste novo espaço. Santos (2002, p.32) reforça bem esta idéia: “O ser humano brasileiro precisa trabalhar sua auto-estima, sua plenitude,

além de modelos exteriores. Se ficarmos apenas no que existe, não haverá inovação; copiar modelos é negar a criação”.

A esse respeito, Barbosa (1985, p. 37), oferece uma contribuição para esta reflexão, ressaltando que:

[...] não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese.

Segundo Stoppa (2005, p. 116):

[...] a força do movimento hip-hop, entendido como uma manifestação de lazer de caráter desinteressado, vem também dos laços de identidades proporcionados pela vivência da música, da dança, do grafite, bem como dos diferentes significados que o corpo assume nessa situação. Os sentidos e significados que a festa pode assumir, a partir da liberdade, da criatividade, da troca de experiências e de dificuldades no cotidiano, potencializam-se com o aparecimento de uma série de signos, “falas” que traduzem um determinado sentido de ser e de existir na sociedade.

Por meio da linguagem corporal manifestada na dança, com seus pulos e imobilismos, seus traços quebrados e diferentes passos como *o popin’g*, *o lockin’g*, os diferentes movimentos de chão, como a rasteira, o *top rock*, *up rock*, *foot work*, *freeze*, *boogaloo* e nos novos movimentos, chamados de *power movies* (ALVES, 2001), percebe-se a riqueza de possibilidades corporais e o estabelecimento de um repertório de ações que revela um modo singular de ser. Esse modo de ser possibilita aos participantes uma grande visibilidade não somente na participação da dança *break*, mas, sobretudo, na sociedade em que estão inseridos, garantindo a re-apropriação de espaços, até então excludentes para essas pessoas.

A partir do indicador para a análise sobre – a relação entre a dança de rua com a educação –, pôde-se observar que antes de iniciar as atividades, apenas seis adolescentes relataram que *hip hop* poderia ter ligação com a educação, assim como alega a fala de um deles: “*É assim: quem dança Hip Hop pensa que é pirado, pobre, mas eles vão para a escola e podem ser mais educados do que quem não faz*”. No entanto a maioria das crianças e adolescentes, não achou nenhum argumento que fizesse com que a dança de rua tivesse ligação com a educação, uma vez que achavam que esta era uma dança praticada pelas pessoas que ficavam nas ruas.

Houve adolescentes que disseram que o *hip hop* tinha pouca ligação com a educação. Esta opinião foi justificada pela fala de alguns alegando que: *“Tem muita música besteirenta”* ou *“Muitas vezes em competições para ver quem dança melhor, quando está no final o que perde sempre briga”*. Entretanto, com o desenvolvimento do trabalho, as crianças e adolescentes, modificaram seus pontos de vistas. Disseram que a dança de rua e a educação tinham ligação, pois passavam mensagens boas, de paz, de alegria, para acabar com a violência, pobreza. Mencionaram, também, que o movimento *hip hop*, juntamente com a dança de rua, demonstram estas mensagens positivas a fim de conscientizar toda população sobre direitos e deveres, assim como expressa a fala a seguir: *“Tem algumas músicas que falam muitas coisas ruins, mas para reclamar. Para as pessoas verem o que acontece com eles e acharem ruim também”*.

Analisando a questão da relação da dança de rua com a educação, pôde-se observar que as crianças e adolescentes, inicialmente, não conseguiam perceber uma ligação entre ambas, o que talvez se explique pela maneira resistente como a indústria cultural vem se colocando. As falas das crianças e adolescentes revelam deturpações e em relação à dança negra, situação que foi sendo modificada com o desenvolvimento do projeto.

Stoppa (2005) revela que o “racha” entre os participantes em uma roda de dança, o desafio chamado de “bate cabeça”, mais parecido com uma confusão, uma briga em que as pessoas aparentemente estariam em conflito e, até mesmo, o “charme” são exemplos dessa riqueza de movimentos que dão sentidos e significados à existência social. Este ainda ressalva que:

Esses movimentos corporais são criações culturais que vêm sendo passadas, através de gerações. Sua permanência deve-se ao fato de possuírem significados específicos para quem os realiza. Com a possibilidade de ressignificação corporal através da dança os movimentos garantem, assim, a visibilidade e o sentimento de fazer parte de um determinado grupo (STOPPA, 2005, p. 117).

Stoppa (2005) complementa, dizendo que análise semelhante pode ser desenvolvida em relação às vivências proporcionadas pelo rap:

[...] o rap permite explorar o sentido de movimento do corpo, tanto no que diz respeito às questões sociais, quanto culturais, que aparecem nas letras das músicas tocadas e cantadas nas festas. Com letras engajadas, as músicas ligadas ao hip-hop sempre dizem respeito a uma determinada realidade social, própria do rapper que a canta (STOPPA, 2005, p. 117).

Bandura (1973) relata que pessoas de todas as faixas etárias, etnias e condições sociais diversas, aprendem observando a conduta dos outros. “Essa habilidade milenar do ser humano é de grande utilidade para se adaptar ao ambiente físico e social”. A partir da observação da conduta das pessoas, tanto positivas como negativas, que o indivíduo irá adquirir conhecimentos, crenças, habilidades acumuladas pelas gerações e informações sobre o que seu grupo aceita ou condena, ou o que julga bem ou mal.

Segundo a idéia de Bandura (1973), parte-se do entendimento de que é necessário que o indivíduo tenha oportunidade de ter suas próprias idéias, valores ideológicos e culturais, para que este, mais tarde, seja condutor de suas próprias potencialidades e não uma pessoa condicionada a uma leitura “automática” que não permite reflexão e capacidade de resposta crítica.

Com relação ao indicador para a análise da – identificação das crianças e adolescentes com a cultura negra –, observou-se que, no início das atividades, os mesmos não se voltaram para a cultura em questão. Isso se dava, em alguns, por não ter conhecimento sobre esta prática cultural; outros por não gostarem, por não terem tido oportunidade de aprender uma dança diferente das habituais, por ser uma cultura marginalizada e por ter origem periférica. Como preferência nas danças, as crianças e adolescentes apontaram, no início da pesquisa, o samba, o forró, o *rock*, a dança do ventre e o *funk*. Contudo, no desenvolver do trabalho, as crianças e adolescentes não mencionaram mais o *rock*, ou mesmo a dança do ventre. A maioria apontou a dança da cultura negra (*hip hop*) como a preferida, o que demonstra que estes conseguiram se identificar com ela. “*As letras passam mensagens boas que falam de amor, ser feliz, falam de pessoas pobres...*”.

Por meio da observação do indicador acima mencionado, pode-se analisar que a preferência das crianças e adolescentes, no início das atividades, voltava-se para ritmos comercializados em grandes doses por programas com altos índices de audiência. O *funk*, por exemplo, muito citado pelas crianças e adolescentes, ficou na

incubação por anos na periferia do Rio de Janeiro, até cair nas graças da mídia, quando passou a ter o papel de protagonista e salvador de um cenário marcado por axé e pagode que não apresentava mais tanto lucro quanto antes. Apesar de ter elementos educativos importantes e criativos, o papel da mídia, também está em comprar um produto e, após, transformá-lo em “febre”, e isso, conseqüentemente, acaba por levar este caráter educacional a esvair-se. Eco (1992) faz a advertência: “A música de consumo é um produto industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado”. Isso nos leva a entender a rejeição das crianças e adolescentes diante de uma dança que, de fato, não é um produto comercializado pela mídia.

Após o trabalho de dança-arte-educação, por meio da dança de rua, com as crianças e adolescentes, pôde-se perceber que eles haviam adquirido compreensão maior do movimento *hip hop*, e que passaram a aceitá-lo melhor e, conseqüentemente, identificaram-se com ele. Santos (2002), em seu livro, leva em consideração que qualquer técnica corporal apresentada simplesmente como um modelo tende à alienação, pois esta deixa de lado o manancial criativo da práxis, que é um fator fundamental ao desenvolvimento humano e de igual importância à criticidade, necessária para a formação de uma sociedade livre e (des) reprimida.

Assim, como já mencionado anteriormente, nenhum indivíduo nasce ser humano pronto, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo como ser humano. Sarto (2007, p. 39) contribui, relatando que : “ [...] os jovens estão em constante construção, do mundo e de si mesmos, e vemos isso através de sua linguagem, vestuários, músicas, danças, através dos quais criam seu espaço e buscam o seu lugar na cultura e na sociedade. Assim, é de fundamental importância que o educador saiba trabalhar com seus alunos a capacidade destes de “criar”, “construir”, “explorar”, “assistir”, “mostrar” e “comentar”. Pois isto, certamente ampliará as possibilidades da manifestação criativa deles.

Dayrell (2003) complementa, afirmando que a Produção Cultural para os jovens são sinais de novos espaços, de novos tempos e de novas formas de sua

produção/formação como atores sociais. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar sua identidade juvenil. Concordando com o autor, percebemos a busca incessante dos jovens por outros tempos, onde eles se tornam verdadeiros atores em busca daquilo em que acreditam, pois, através da cultura – aqui mais expressamente a dança – eles conseguem exprimir as suas identidades tanto pessoais quanto de grupo.

A partir disso podemos dizer que o jovem está presente como elemento perturbador, pois ao mesmo tempo em que ele alimenta a “indústria cultural” também se reinventa através dela (GUMES, 2003).

Desta forma, devemos pensar em “brechas” num sentido da elaboração de um discurso ideológico diferente (SEVERINO, 1986) para realizar um trabalho verdadeiramente comprometido com o objetivo de minimizar a exclusão de “grande parte dos homens de realizarem a plenitude de sua existência” (TINOCO, 1998, p.353) e acreditamos que através da cultura possamos criar alternativas para pensar a humanização que Santin (1994) aponta como ponto de partida no próprio homem, a partir da ludicidade e pelo resgate do sensível da juventude atual.

O indicador para a análise sobre – a necessidade de conhecimento da cultura negra –, permitiu a percepção de que muitas crianças e adolescentes, no início das atividades, embora com receio, manifestaram-se curiosos a ter o aprendizado da cultura negra. Em se tratando de uma cultura diferente da qual estão acostumados, estes demonstraram ter necessidade de adquirir esse conhecimento, uma vez que eles não teriam a mesma oportunidade fora do Centro Cultural, no qual a pesquisa foi aplicada.

Por meio das entrevistas, pôde-se perceber que o conhecimento que as crianças e adolescentes tinham sobre tal cultura era muito pequeno, talvez por ela não ser tão difundida pela mídia e por sofrer os preconceitos da população. Entretanto, com o desenvolvimento do trabalho, as crianças e adolescentes, não mencionavam mais as falas anteriormente ditas, mas sim, o contexto da dança e suas vertentes. “*Se as pessoas perguntarem, agora saberei responder*”, “*Antes eu só sabia dançar, agora eu sei uma dança diferente (hip hop) e sei falar dos movimentos que tem significados*”.

CANDAU (1998, p. 01), contribui, salientando que:

Vivemos uma época em que a consciência de que o mundo passa por transformações profundas é cada dia mais forte. Esta realidade provoca em muitas pessoas e grupos, sentimentos, sensações e desejos contraditórios, ao mesmo tempo de insegurança e medo, potenciadores de apatia e conformismo, como também de novidade e esperança, mobilizadores das melhores energias e criatividade para a construção de um mundo diferente, mais humano e solidário.

Fazendo uso do pensamento de Candau (1998) e dos dados anteriormente mencionados, sobre a relação da dança com a educação e a identificação das crianças e adolescentes com ela, pode-se dizer que houve sim uma necessidade do conhecimento de parte da cultura negra pelas crianças e adolescentes, uma vez que esta não se tratava de um conhecimento da cultura do cotidiano deles. Para que a carência de informações das crianças e adolescentes fosse suprida, foi necessário esta proposta de dança-arte-educação, para abstrair da forma real os novos conceitos estéticos simbólicos e subtrair o pré-conceito e a ação autônoma da comunicação da mídia que lhes foi passada. Dessa forma, a aprendizagem tornou-se satisfatória, questionadora, rica no processo de aprendizagem e, sobretudo, com uma visão de interdisciplinaridade. Santos (2002, p. 31), pautada nas idéias de Barbosa, acredita que a interdisciplinaridade: “[...] não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamentos que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese”.

Partindo do indicador para a análise sobre – a cultura negra como instrumento de luta –, pode-se observar, no início das atividades, que a maioria das crianças e adolescentes (19) afirmavam que a dança de rua não era nenhum tipo de luta pela qual a comunidade se expressava. Nas falas das crianças e adolescentes era possível perceber tal resistência: *“Acho que não, porque tem muita gente que fuma e não é bom pras outras crianças verem”, “Tem muita música ruim que fala de bandido e armas, fala de drogas”* - o aluno cantou um trecho de uma música *“eu canto assim porque fumo maconha...”* (música de Marcello D2, encontrada no CD do grupo *Planet Hemp*) ou *“Não é toda comunidade que faz dança, então não é instrumento de todos”*. No entanto, houve também adolescentes que disseram que a dança poderia ser instrumento de uma comunidade, uma minoria (7), estes relataram que: *“Não é toda pessoa que dança*

que tem que fumar, ela pode ser mais educada do que quem não dança” ou “Porque a dança pode ajuda a pessoa desenvolver e aprender muita coisa”.

Contudo, com o desenvolvimento da pesquisa, alguns alunos que mencionaram anteriormente a opinião que a dança não poderia ser um instrumento de luta de uma comunidade, tiveram a mesma modificada. Relataram, desta vez, que a dança de rua “[...] *é um instrumento que ajuda a pessoa desenvolver e aprender muita coisa*” e *“Ela pode ajudar quem quiser, e isto vai formar um grupo, uma comunidade”*. Por fim, descreveram o *rap* como manifestação utilizada na dança de rua para expressar, por meio da música e de sua letra, a realidade de um povo que tem esperança e luta por seus direitos e deveres.

A opinião inicial que as crianças e adolescentes tinham demonstrava a falta de conhecimento sobre o assunto abordado, ou seja, a cultura negra. Após o trabalho realizado, as crianças e adolescentes puderam aprender e conhecer mais o significado da cultura negra, pelo viés da dança de rua. O novo conhecimento passou a embasar a opinião crítica das crianças e adolescentes. De acordo com Santos (2002, p. 131):

[...] a referência educativa da tradição africana brasileira coloca-se como um elemento de verdade, um elemento de busca por uma sociedade mais justa, que respeitasse a diversidade cultural. Essa visão pode, também, contribuir para a desmistificação de conteúdos referentes ao aspecto histórico cultural africano-brasileiro.

Pelo indicador para a análise referente – à transposição do conhecimento da cultura negra para o cotidiano –, observou-se que, no início das atividades, houve falta de conhecimento ou conhecimento superficial das crianças e adolescentes sobre o assunto. Contudo, com o desenvolvimento do trabalho, percebiam-se pequenas mudanças, sendo que ao final das atividades as crianças e adolescentes demonstraram levar o conteúdo da dança para seu cotidiano, seja falando para os pais, amigos, família, professores de educação física de suas escolas ou por meio da demonstração de coreografias. *“Na escola, vamos fazer apresentação e eu ajudei a montar a coreografia com alguns passos que a professora passou”, “Na hora do recreio nós pegamos o rádio e ficamos ensaiando as coreografias”, “Minha prima faz ballet, e eu sempre ensino o que aprendi na aula pra ela, porque ela também gosta de dançar”* ou *“Toda vez que chego em casa eu faço os passos que aprendi em sala”*.

Por meio do conhecimento adquirido nos encontros, as crianças e adolescentes tiveram oportunidade de fazer a transposição para sua realidade, percebendo sua potencialidade criativa e levando, pela linguagem oral, o conhecimento que a dança de rua representa. Por meio da intervenção houve a possibilidade de mudança de uma visão simplificada e “alienada” para uma opinião mais crítica e conhecedora, valorizando, assim, as raízes culturais representadas pela música e pela dança de rua. Santos (2002) pensa ser possível,

[...] a partir de uma proposta pluricultural na dança-arte-educação, uma inversão dos caminhos, ou seja, primeiro o aprendizado do conhecimento revisado do que somos, do nosso local de origem, e, segundo, o conhecimento dos outros, construindo um saber de dentro para fora e de fora para dentro. (SANTOS, 2002, p. 124-125)

A autora dá continuidade, afirmando ser importante:

[...] mostrar na prática, através de uma forma expositiva de análises realizadas, na produção científica e recriação estética, a possibilidade de novos parâmetros, de uma conquista, de poder desbravar novos caminhos com respeito e esperança (SANTOS, 2002, p. 125).

Por fim, realizando uma síntese de todo o trabalho, pode se dizer que as crianças e adolescentes tiveram um grande desenvolvimento, tanto na parte teórica (em relação à sua aceitação em adquirir o conhecimento sobre aspectos da cultura negra, enfrentando todos os tipos de obstáculos: preconceitos, danças midiáticas, cultura diferente de origem negra, idéias distorcidas), quanto na parte prática, driblando o medo da ação de coreografar, aprendendo movimentações diferenciadas que possuem significados, colocando sua potencialidade à mostra nas apresentações e divulgando-a por meio de amigos, família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura negra é um universo vasto e complexo ainda pouco explorado em seu potencial educativo. Mesmo que, legalmente, tenha-se conquistado espaços a partir da promulgação da lei federal 10.639 (março de 2003) que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e, cobrindo uma lacuna na formação cultural e educacional, o fato é que a viabilização ainda está distante de ser conquistada, sobretudo pela política de branqueamento da raça,

presente na sociedade. Nesse sentido, ações que visam romper com esta hegemonia branca, abrindo espaços para outras formas culturais, representam um desafio e uma conquista.

Como fonte de inspiração, fez-se uso, neste trabalho, das propostas de dança-arte-educação: de Santos (2002), e de Adão (2006). Estas serviram de base para que se pudesse investigar o processo de vivência, interpretação e assimilação da cultura afro-americana por adolescentes do Centro Cultural Menino Jesus.

Em um primeiro momento, foram estudadas as propostas de dança-arte-educação de Santos (2002) e Adão (2006), no sentido de ampliar as possibilidades de trabalho com a cultura negra. Esta abordagem e compreensão das propostas ajudaram no aprofundamento e no reconhecimento da importância de se entender o universo da tradição cultural afro-americana e a formação do indivíduo, na sua totalidade, em um complexo cultural. Por fim, abordou-se a Dança de rua, na perspectiva de dança-arte-educação.

No segundo momento, foram abordados os aspectos da dança de rua como uma proposta de educação para e pelo lazer, com crianças e adolescentes, inicialmente relatando a dança como expressão potencial de lazer e, por fim, os processos educativos e lazer.

No procedimento a seguir, terceiro momento, foi abordada a dança-arte-educação como uma proposta de vivência, relatando como é o grupo de crianças e adolescentes que foram pesquisados, como reagiram durante as vivências e a cultura ensinada, o Roteiro sintético utilizado para os encontros, o que favoreceu o reconhecimento dos elementos culturais do movimento *hip hop*.

O processo metodológico utilizado na realização das vivências deu-se mediante a proposta, a partir de três etapas: O primeiro nível foi o da experiência iniciativa. Os alunos realizaram um resgate das diversas sensações já vivenciadas, ou até inusitadas, e aprenderam a sentir e respeitar o próprio corpo. O segundo nível foi o de revisão crítica, momento em que as experiências anteriores e as vivenciadas foram articuladas. Os alunos foram sensibilizados a perceber suas sensações e sentimentos, desenvolvendo, assim, a autoconfiança em suas próprias habilidades. Nesta etapa, estes também puderam desenvolver a capacidade de pensar, sentir, vivenciar e refletir,

tomando por base o processo teórico-prático da dança de rua e o processo criativo na composição da gestualidade. O terceiro nível foi o de interpretação de símbolos, em que o aluno pôde dar seu ponto de vista, recriando e transformando suas composições e montagens cênicas.

Dando continuidade ao trabalho, procurou-se, por fim, analisar como a dança pôde integrar o cotidiano de crianças e adolescentes, e como estes ressignificaram suas práticas e seu “pedaço” com o conhecimento adquirido. Essa experiência permitiu sintetizar todo o desenvolvimento dos alunos, perante a proposta de dança-arte-educação e do lazer.

Durante o processo de desenvolvimento, as crianças e adolescentes mostraram, na prática dos encontros, no convívio com o grupo, o cerne do enriquecimento da proposta com suas vivências. Houve, durante este processo, o respeito às histórias individuais destes e pôde-se valorizar o elo da relação entre educador e educando.

O conhecimento era construído à medida que a criança e o adolescente relacionavam as experiências, memórias e histórias (no seu interior), com a criticidade, teoria e prática adquiridas. Os alunos construíram suas seqüências de movimento de acordo com o aprendizado e sua capacidade criativa, o que possibilitou recuperarem sua auto-estima e reconstruírem os saberes.

A proposta de dança-arte-educação representou um meio de educação dos alunos de forma crítica, embora seja difícil afirmar que todos os alunos tenham, realmente, assumido esta postura. Trabalhar a dança negra com adolescentes contribuiu para a sua formação, uma vez que estes conseguiram identificar o movimento com a própria realidade (a maioria mora em lugares afastados do centro urbano maringaense, em bairros periféricos, onde há pouca infra-estrutura e impera o tráfico de drogas);

O trabalho com a proposta de dança-arte-educação conseguiu romper algumas barreiras impostas pela indústria cultural, ou seja, os adolescentes passaram a enxergar novos horizontes culturais, sem ser os gêneros musicais estabelecidos pela mídia. A visão que tinham sobre o movimento *hip hop* os impedia de conhecê-lo e, com o desenvolvimento do trabalho, ampliaram a percepção e o interesse sobre esta possibilidade cultural. Por meio de pesquisas e das discussões, pode-se ver o

enriquecimento cultural que os alunos adquiriram, mesmo entendendo que este seja apenas o início de uma longa trajetória a ser percorrida pelos adolescentes.

As crianças e adolescentes do Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, se comparado às entrevistas dadas anteriormente à proposta, modificaram seus conceitos em relação ao movimento *hip hop*, antes visto somente como dança periférica, movimento de vândalos. Hoje, conseguem associar o mesmo como instrumento de luta de uma comunidade. Devido às formas de comunicação oferecidas pelo trabalho com *hip hop* e, também, devido à metodologia adotada, (dança, grafite e rap), os alunos se identificaram facilmente com esta manifestação cultural.

Pode-se perceber algumas limitações no trabalho, uma das variáveis refere-se a faixas etárias, gênero e ao nível social. Mesmo sendo diferenciadas, na proposta do trabalho e na interpretação dos dados, estes não foram levados em consideração.

Nas entrevistas em grupo, limitações também foram notadas, estas referentes à coletividade, o que compromete o pensamento das falas como um “todo”. Ou seja, dizer “algo” que não seja realmente o que todos pensam.

Ao final do trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar suas potencialidades, por meio da Mostra Cultural, o que representou a possibilidade de novas experiências e aprendizados. Percebe-se que, após os alunos terem participado das atividades propostas, estes criaram vínculos com o movimento *hip hop*, ampliaram seu conhecimento e desmistificaram os preconceitos existentes com outras culturas. Assim, os objetivos da pesquisa foram contemplados e as metas foram cumpridas. Por meio de propostas educacionais, tem-se a oportunidade de perceber que tudo que é trabalhado com o objetivo de levar o conhecimento científico, pode modificar a postura dos indivíduos de forma mais clara e crítica. Ou seja, o oferecimento de outros conteúdos pode garantir criticidade, dependendo de “como” forem trabalhados.

Constata-se, então, a necessidade dos professores de educação física extrapolarem em suas aulas as questões referentes aos esportes mais difundidos e levarem os alunos a vivenciar a dança como meio de educação e transformação. Tal conduta possibilitará ao aluno conhecer outras culturas e manifestar-se criticamente de acordo com que lhe aprouver. O conhecimento construído a partir das vivências leva o

aluno à transformação. Esse é um dos aspectos fundamentais do ato educativo a ser potencializado nas experiências docentes.

A relevância acadêmica deste trabalho de dança-arte-educação para a área da Educação Física, está em apresentar a proposta de dança como uma das possibilidades de lazer e como uma das formas de transmitir novos conhecimento e inserir crianças e adolescentes críticos na sociedade. As relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e eventual transformação da realidade social. A dança, enquanto arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual. No âmbito da dança-arte-educação, isto significa que não basta apenas dançar o carnaval, o pagode, o tambor batá, o *hip hop*, o axé e outros, mas sim conhecer seus processos históricos, sociais, estéticos e coreográficos. Na verdade, é este o grande papel do educador: integrar o conhecimento do fazer dança ao pensá-la criticamente na vida em sociedade.

Esta pesquisa de dança-arte-educação, com crianças e adolescentes, possibilitou alcançar novos horizontes e assim **“ver uma luz no fim do túnel”**, uma vez que, este processo consistiu na criação e readaptação de uma nova forma sob uma nova perspectiva, conseguindo superar assim, a proposta já existente, na qual a pesquisa foi pautada, de Santos (2002), indo além de seus métodos da técnica e conseguindo, por fim, realizar uma crítica social, não se tratando apenas de uma releitura pautada na imaginação individual, seguindo os mesmos passos daquele que a criou, mas sim, na reconstrução da idéia, configurando-a para o momento atual, e então, reprojeto-a para um novo campo a ser preenchido com a ousadia e a coragem, em ir além de.

Sugere-se que sejam realizados mais projetos neste âmbito, para um maior aprofundamento sobre a cultura negra e sobre culturas que ainda são marginalizadas, mas que possuem um rico conteúdo para educação dos seres humanos. Isso porque, o “conhecimento” é uma arma contra o preconceito, as injustiças e a discriminação das diferentes culturas, o aliado do educador na sua complexa tarefa de ensinar.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J.; CASTRO, L. V.; SOBRINHO, J. S.. **Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar**. Revista Motrivivência nº 14, ano XI, Florianópolis: Educação da UFSC, 2000.

ADÃO, S. R. **Movimento Hip Hop: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar**. Santa Catarina: UFSC, 2006

AFONSO, A. J.. Os Lugares da Educação. In: Olga Von Simson, Margareth Park e Renata Sieiro (orgs). **Educação Não Formal – cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001

ALVES, F. S. **Dança de Rua: corpos e sentidos em movimento na cidade**. Rio Claro: Unesp, 2001.

ARANHA, L.; MARTINS, M. **Introdução a Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

AZA, E. **Las actividades motrices en el tiempo libre de los jóvenes de Galicia**. APUNTS: Educación Física I Sports. N.º 27, 1992 , p. 66-76.

BANDURA, A. **Aggression: A Social Learning Analysis**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

BARBOSA, A. M. T. B. **Arte-educação: conflitos/ acertos**. 2ed. São Paulo, Sp: Max Limond, 1985

____ (1994): Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: COSTA, Fabíola C. B. et al. **O ensino da arte foco**. Florianópolis: UFSC, 1994

BARRETO, D. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BATISTA, R. A. **Funk, cultura e juventude carioca: um estudo no Morro da Mangueira**. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

BAZTÁN, A. A. **Dicionário temático de antropologia**. Barcelona: Baixaréu Universitária, 1993.

BEAUREGARD, M.; OUELLET, G. **Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires**. Loisir et Société. Vol. 18, n.º 2, 1995, p. 373-394.

BENTO, J.O. **O outro lado do desporto**. Porto. Campo das Letras - Editores S.A., 1995.

BERTAZZO, I. Despertar. In: BERTAZZO, I. **Espaço e Corpo: guia de reeducação do movimento**. São Paulo: SESC, 2004.

BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN-ARTE**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____: **Parâmetros curriculares nacionais: PCN**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Lei federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/ SECAD , Out, 2004.

BRUYNE. **"Dinâmica da pesquisa em ciências sociais"**. Rio de Janeiro – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. cap. 2,5, 7 e 8.

BUENO, R.P.P. **A arte na diferença: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental**. (Tese de Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

BULGARELLI, M. **Escolas vão ensinar a cultura afro**. O Diário do Norte do Paraná - Maringá: Cental LTDA, 17. mar. 2003.

CAMARGO, L. (org.) **Arte-Educação: da Pré Escola à Universidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

CAMARGO, L. O. **Lazer: concepções e significados**. In LICERE: Revista do centro de estudos de lazer e recreação/EEF/UFGM. Belo Horizonte: Celar, v1, no.1, 1998, p. 28-36.

_____: **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

CAMINADA, E. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro, Sprint, 1999.

CANCLINI, N. G. **As Culturas Populares no Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CANDAU, V. M. **Interculturalidade e educação escolar**. In: ANAIS do IX ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, vol. 1/1: 178-188. Águas de Lindóia, São Paulo, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAVASIN, C. R. **A dança na aprendizagem**. Revista Leonardo Pós, Instituto Catarinense de Pós- Graduação, Blumenau, v.01, n° 3, p.11-20, 2003.

CLIPPING. **História e Cultura afro-americana na escola**. Rio de Janeiro, UERJ, 2005. Disponível em www2.uerj.br/clipping/. Acesso em 25. jul. 2005.

DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICOLLO, V.L.N., org. **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas, Papirus, 1993.

DAYRELL, J. T. **A Educação do aluno trabalhador**: uma abordagem alternativa, Educação em Revista. Belo Horizonte: UFMG, n°15, p. 21-29. Jun. 1992.

_____: **A Escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, Juarez (org). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1994.

_____: **Cultura e identidades juvenis**. Última década. CIDPA: Viña Del Mar, n° 18, 2003, p.69-91- Disponível em < http://www.colombiajoven.gov.co/documentos/ultima_decada/18_3.pdf>. ISSN 0103-4014. Acesso em 18/09/2007

DEWEY, J. D. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEMO, P. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DIETZSCH, M. J. M. **Leituras da cidade e educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 26, n. 129, Set./Dez, 2006.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____: **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1980a.

_____: **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980b. (Série Lazer)

DUNCAN, I. **Minha vida**. Tradução de Gastão Cruls, Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

DURHAM, E. R. **Cultura e Ideologia**. Revista de Ciências Sociais. Dados, Rio de Janeiro, v. 27, n.1, 1984, pp.71-89.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECO, H. **Los límites de la interpretación**. Milán: Lumen, 1992.

EJARA, F. **Discípulos do ritmo – Cia. hip hop**. São Paulo: SESC, 2005

ENGUITA, M. F. **Reprodução, Contradição, estrutura social e atividade humana na educação**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.1, p. 108-133. Jun. 1990.

ESTEVES, A. **A capoeira da indústria do entretenimento: corpo, acrobacia e espetáculo para turista ver**. Salvador: Bureau, 2004.

FARIA FILHO, L. M. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 127-193.

FARIA JUNIOR, A. G. Atividade física, saúde e ambiente. In: FARIA JUNIOR et al. **Uma introdução à educação física**. Niterói: Corpus, 1999. p. 99-120, 486p.

FERREIRA, A. P. **Educação física: por uma compreensão da cultura jovem, mapeando o universo das representações corporais de funkeiros**. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro: PPGEF, 1996.

FIAMONCINI, L.; SARAIVA, M. C. **Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta**. In: KUNZ, E. Didática da Educação Física 1. Ijuí: Unijuí, 1998.

FLEURY, M. M. **Dançarinos de rua: jovens entre projetos de lazer e trabalho**. Niterói - Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2006.

FORQUIN, J. C. Dois pontos de vista opostos sobre a escola e a cultura: Williams e Bantock. In: _____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 29- 54

FREIRE, P. A. **A mensagem de Paulo freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP.** São Paulo, Nova Crítica, 1977.

_____ (1997): **Educação e política.** 3ªed. São Paulo: Cortez, 1997. p.16-23.

_____ (2001): **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____ (2005): **Pedagogia do oprimido.** 40ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala.** Rio de Janeiro: [Record](#), 1998.

GAEZLER, L. **Lazer: benção ou maldição?** . Porto Alegre - RS: Sulina/ UFRGS, 1979.

GALANTE, R. C.; GONÇALVES JUNIOR, L. **Educação pelo lazer: a perspectiva do programa curumim do SESC Araraquara.** In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2006. v. 1. (ISBN 85-7292-166-4).

GARAUDY, R. **Dançar a vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas.** Rio Janeiro: Zahar, 1978.

GELEWSKI, R. **Dois ensaios sobre a dança.** Salvador: Universitas, jan./abr. 1972.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo e diversidade cultural;** in: Silva, T.T. e Moreira, A. (org) Territórios Contestados Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIROUX, H. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação;** in: Silva, T. T. (org) Alienígenas na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOY, K. M. A. ; TARSITANO, C. I. S. ; RAQUEL, D. P. **O projeto Desenvolvendo a Dança no Magistério: uma proposta de atuação na escola.** São Paulo: Editora Unesp, 2005 (Artigo científico).

GOMES, C. L. (org.) **Dicionário crítico do lazer.** Belo horizonte: Autêntica, 2004

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** São Paulo: Artmed, 2001.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1999.

_____ (2001): **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2001.

GORCZEWSKI, D. **Cultura hip hop e mídia no cenário urbano**. Revista eletrônica polêmica, UERJ, abril/maio/junho, v.9, p. 01-10, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUIMARÃES, M. E. A. **Do samba ao rap: a música negra no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1988. Faculdade de Educação Física: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GUMES, N. V. C. **RG: Jovem – Culturas Juvenis e a Formação das Identidades da Juventude**. UFBA, Trabalho apresentado ao XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, B.H., de 02 a 06/09/2003. http://www.intercom.org.br/papers/congresso2003/pdf/2003_NP13_gumes.pdf>

HANNA, J. L. **“Breaking”**, American Folklore: An Encyclopedia. New York: Garland, 1996

HAVIGHURST, R., e DONALD, M. The meanings of leisure. Social Forces, 1959.

HERSCHAMANN, M. **Abalando os anos 90: funk e hip hop; globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____ (2000): **O Funk e Hip-Hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. 300p.

HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HUMPHREY, D. **The Art of Making Dances**. New York: Grove Press, 1959.

ITURRA, R. **Fugirás à escola para trabalhar a terra**. Lisboa, Portugal: Escher, 1990.

JONNES, J. **O Verdadeiro Funk década 70 não era o pancadão**. [Rio de Janeiro: Pradok Digital](#), 2007.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas: SBHE, n.1, p. 9-45, 2001.

JUNG, C. G. WILHELM, R. **O segredo da flor de ouro**. 7. Ed., Trad: Dora Ferreira da Silva e Maria Luíza Appy. Petrópolis: Vozes, 1992.

KANTERS, M.; MONTELPARE, W.; CARTER, M. (1994). Enabling healthy life through leisure. Journal of Physical Education, Recreation & Dance. April, pp. 24-27. In: MOTA, J. (1997). **A actividade física no lazer** - Reflexões sobre a sua prática. Coleção Cultura Física, Lisboa: Livros Horizonte.

KATZ, H. **To Be or Tupi Um panorama da dança brasileira**. [To be or "Tupi": an overview of Brazilian dance - Translator's Note: "tupi" is an indigenous tribe and language]. Disponível em: <http://maniacapordanca.weblogger.terra.com.br/index.htm>. Acesso em: 15/09/2005

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACEDO, C. C. Algumas observações sobre a cultura do povo. In: VALLE, Edenio (org). **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

MACHADO, A. M. **Bisa Bia, Bisa Bel**. 8. ed. Ilustrações de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

MAGNANI, J. G. C. **Festa no Pedacço**: cultura popular e lazer na cidade. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MANNHEIM, K. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C. O subgrupo de ensino. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. **Educação e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Humanização**. Campinas: Papirus, 1983.

_____ : **Lazer e Educação**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1987.

_____ : **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Papirus, 1996.

_____ : **Estudos do lazer – uma introdução**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____: Políticas de Lazer. Mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In: MARCELLINO, N. C. **Lazer e esportes**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCONI, M. A. E LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988

MARQUES, I. A. **Projeto Dança-Escola**: dialogando com o corpo, a arte e a educação. Campinas - São Paulo: Cortez, 1995

_____: **Dançando na escola**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MARSH, H. Extracurricular activities: beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals. *Journal of Academic Psychology*. Vol. 84, n.º 4, 1992, p. 553-562. In: Beauregard, M.; Ouellet, G. **Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et Société***. Vol. 18, n.º 2, 1995, p. 373-394.

MARTIN e MASON. Making the most of your life: the goal of education for leisure. In: Fragniere, G. (Ed) **European Journal of Education**: FEUP, v. 22, n.3-4, 1987, pp. 217-373.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1990.

MELLO, J. A narrativa literária no rap neonaturalista de MV Bill e Racionais Mc's. In: **POLÊMICA**: as nossas certezas são sempre provisórias. Disponível em: Acesso em: 13 set. 2005.

MELO, V. A. **Lazer e Minorias Sociais**. São Paulo: Ibrasa, 2003.

MELO, V. A. M; SOUZA, M. I. G.; PEREIRA, P. G. **Dança e Animação Cultural: Improvisações**. Rio de Janeiro: Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Jul./Jun. 2002-2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINELLO, D. **A dança e as práticas educativas**: uma experiência corporal reflexiva na formação de professores. Santa Maria-RS: UFSM, 2006.

MONTEIRO, M. C. **Tendência de produção científica em arte-educação e a proposta triangular de ensino**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale de Itajaí, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, 2005.

MOTA, J. **A atividade física no lazer** - Reflexões sobre a sua prática. Coleção Cultura Física, Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

MOTTA, A.; BALBINO, J. **Hip Hop a Cultura Marginal: do povo para o povo**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: RN, 2006.

MULLER, V. R.; MARQUES, R. F. **El cuerpo infantil: del prejuicio a la aceptación**. Un largo camino entre el centro y la periferia. Buenos Aires , Revista Digital: EFDesportes, Año 10, n.84, Mayo, 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

MUNANGA, K. Identidade cidadania e democracia: Algumas reflexões sobre os discursos antiracistas no Brasil IN: PINK, Mary Jane Paris (org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNDY, J. **Leisure education: a program design**. Journal of Physical Education & Recreation: Manole LTDA. March, 1976, pp. 41.

NANNI, D. **Ensino da dança: enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando**. Rio de Janeiro: Shape, 2003a.

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

NEVES, C. G. **Decanos do Rap soltam o verbo**. Diário do Grande ABC, cultura e Lazer, 17. Dez. 2000.

PELLEGRIN, A. O espaço de lazer na cidade e a administração municipal. In. SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Partes Alegres: Artes Médicas Sul. Tradução Patrícia Chittoni Ramos, 2000.

PIMENTEL, S. **O Livro Vermelho Do Rap**. Disponível na Internet: <http://www.bocadaforte.com.br>.

RANGEL, N. B. **Dança, educação, educação física: proposta de ensino da dança e do universo da educação física**. Jundiaí, São Paulo: Fontoura, 2002

READ, H. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REQUIXA, R. **Conceito de lazer**. Revista Brasileira de Educação Física e Desporto. n. 42, 1979, pp. 11-21.

_____: **As dimensões do lazer**. Revista Brasileira de Educação Física e Desporto. n. 45, 1980a, pp. 54-76.

_____: **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980b.

REVISTA CAROS AMIGOS ESPECIAL - **Movimento hip hop**. São Paulo: Casa Amarela ,nº 24, Jun. de 2005.

REVISTA ELETRÔNICA – **Polêmica**. São Paulo: abril/maio/junho de 2003.

RIBEIRO, M. G.; FARIA JUNIOR, A. G.; VILELA, M. C. Dança e atividade física. In: FARIA JUNIOR et al. **Uma introdução à educação física**. Niterói: Corpus, 1999. p. 285-309, 486p.

ROBATTO, L. **Dança em processo, a linguagem do indivisível**. Salvador: UFBA, 1994.

ROCHA, M. D.; ALMEIDA, C. M. **Dança de salão - instrumento para a qualidade de vida**. Movimento e percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.7, n.10, jan./jun. 2007 – ISSN 1679-8678

ROSA, J. S. **A corporeidade na dança: revelações de corpos dançantes da cidade de Aracaju**. Faculdade de Ciências da Saúde: UNIMEP, Piracicaba, 2004/B.

ROSE, T. **Black Noise: Rap music & black culture in contemporary America**. Hannover; London, University Press of New England, 1994.

_____: Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no hip hop. In: HERSCHMANN, Michael (org.): **Abalando os anos 90 - funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**; in: Silva, T.T. e Moreira, A. (org) Territórios Contestados Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ A. I. P. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ed. Morata, 1994.

SAGAN, C. **Cosmos**. New York: Ballantine Books, 1996.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/ESEF, 1994.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: EDUFBA, 2002.

SANTOS, J. E. **Os nagô e a morte**. 6.ed. , Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1993.

SARTO, K. C. **Retratos da vida: dança e lazer como instrumentos de inserção social para a juventude**. Dissertação (mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, faculdade de Ciências da Saúde, Piracicaba, 2007.

SCHWARTZ, G. M. **Homo Expressivus – as dimensões estética e lúdica e as interfaces do lazer**. In: BRUHNS. H.T. (Org.). **Temas sobre lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____: **O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico**. In Licere: Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação/EEF/UFMG. Belo Horizonte: Celar, v1, no.1, 1998, p. 66-76.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RIO GRANDE DO SUL. **O Projeto Escola Aberta**. Disponível em www.educacao.rs.gov.br/pse. Acesso em 14. julho. 2005

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE. **Escola Estadual desenvolve discussões sobre a Cultura Africana**. Disponível em www.seed.se.gov.br/news. Acesso em 14. junho. 2005

SEVERINO, A. J. **"Metodologia do trabalho científico"**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____: **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EDU, 1986.

SILVA, C. X. **Prazer, Hip Hop!** . Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

SILVEIRA, G. C. F. **Influência da mídia nas danças**. Educação Física.org, Ipatinga-MG, 2007.

SIMON, R.; GIROUX, H. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, Cultura e Sociedade** / Antonio Flávio Barbosa e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo: Cortez, 1994.

SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro: as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990

SCHWARTZ, G. M. Homo Expressivus – as dimensões estética e lúdica e as interfaces do lazer. In: BRUHNS. H.T. (Org.). **Temas sobre lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

STOPPA, E. A. **Tá ligado mano? O hip-hop como lazer e busca da cidadania**. (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TEETERS, C. **Permission to learn leisure and the America school**. Journal of Physical Education, Recreation & Dance: JOPERD, October, 1992, pp. 28-31.

THOMPSON, E. P. **Tradicion, revuelta y consciência de classe**. Barcelona: Crítica, 1984.

TINOCO, E. J. B. A solidariedade na educação motora: uma perspectiva para a pedagogia da inclusão. In: **Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora**. Foz do Iguaçu: [s.n.], 1998.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez. 1997. p. 289-310.

WOSIEN, M. G. **Dança: símbolos em movimento**. Trad. Bettina Aring Mauro. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2004.

VARGAS, S. **Diferentes linguagens na educação física: Projeto Hip Hop na Escola.** Relato de experiência. Niterói, Rio de Janeiro: Universidade Salgado de Oliveira, 2005.

VAYER, P. **O Diálogo Corporal** – a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo, Manole, 1984.

VELHO, G.; CASTRO, E. V. **O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica.** In Artefato: Jornal de cultura. Rio de Janeiro: Ano 1, n.1, Jan 1978, p.4-9.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose:** Antropologia das sociedades complexas. Rio Janeiro: Zahar ed. 1994.

VIANA, H. **O mundo funk carioca.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VILELA, L. F. **O corpo que dança:** os jovens e suas tribos urbanas. Campinas: UNICAMP, 1998. Faculdade de Educação Física: Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ZOTOVICI, S. A. **Pés no chão e a dança no coração:** um olhar fenomenológico da linguagem do movimento pela dança. Revista Hórus, site da FAESO, v.2, 2003, p. 01-05. http://www.faeso.edu.br/horus/artigos/artigo_sandra.pdf. Acesso em 17/05/2007.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA 01

1. Vocês já tiveram alguma vivência com a dança? Se SIM: Qual e onde? Se NÃO: Por quê?
2. Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
3. O que vocês conhecem sobre a dança de rua e o movimento hip-hop?
4. Vocês vêem alguma ligação da dança de rua com a educação?

5. Vocês gostariam de aprender a dança de rua? Por quê?
6. Vocês entendem que a dança de rua pode ser um instrumento de luta de uma comunidade? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA 02

1. Comentem o que vocês sabem sobre a dança de rua e o movimento hip-hop.
2. Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
3. Vocês vêem alguma ligação da dança de rua com a educação?
4. O que vocês estão aprendendo com as vivências de dança de rua? Vocês gostaram dessa dança? Por quê?

5. Vocês levam para seu cotidiano (família, bairro, comunidade) os conhecimentos da cultura afro-americana que vivenciam nas aulas?
6. Vocês entendem que a dança de rua pode ser um instrumento de luta de uma comunidade? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA 03

1. Comentem o que vocês sabem sobre a dança de rua e o movimento hip-hop.
2. Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
3. Vocês vêem alguma ligação da dança de rua com a educação?
4. O que vocês aprenderam com as vivências de dança de rua? Vocês gostaram dessa dança? Por quê?
5. Vocês levam para seu cotidiano (família, bairro, comunidade) os conhecimentos da cultura afro-americana que vivenciam nas aulas?
6. Vocês entendem que a dança de rua pode ser um instrumento de luta de uma comunidade? Por quê?
7. Aponte os aspectos positivos e negativos do trabalho com as danças negras.

PLANEJAMENTO

ENCONTROS DIA e HORÁRIO	TEMA	OBJETIVOS	METODOLOGIA
1 e 2	Conscientização corporal	Preparar o corpo por meio de um resgate das diversas sensações já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo.	Atividades que despertem os educandos para seu corpo, possibilitando-lhe sentir cada parte, vivendo cada movimento e intenção dos gestos.
12/03/2007 (08:30 às 10:30)			
3 e 4	Conscientização corporal	Preparar o corpo por meio de um resgate das diversas sensações já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo.	Atividades que envolvem a manipulação do corpo por meio de toques com as próprias mãos e/ou objetos.
14/03/2007 (08:30 às 10:30)			
5 e 6	Laboratórios (exercícios criativos) Elementos básicos da dança de rua	Sensibilizar as crianças e adolescentes para a percepção de suas sensações e sentimentos, desenvolvendo a autoconfiança em suas próprias habilidades.	Exploração dos sentidos auditivo, olfativo, visual e tátil, e vivências de noções de espaço.
16/03/2007 (08:30 às 10:30)			
7 e 8	Laboratórios (exercícios criativos) Elementos básicos da dança de rua	Desenvolver a capacidade de pensar, sentir, vivenciar e refletir, tomando por base o processo criativo.	Representação de ações cotidianas, objetos, profissões e esportes, visando explorar a expressividade dos movimentos e criatividade.
19/03/2007 (08:30 às 10:30)			
9 e 10	Dança de Rua	Estimular a imaginação, ampliando o vocabulário dos exercícios técnicos, aliados à pesquisa.	Criação de movimentos a partir de fatos acontecidos ou histórias individuais e em grupos. Ensinar os movimentos técnicos da dança de rua.
21/03/2007 (08:30 às 10:30)			

11 e 12	Dança de Rua	Ampliar os conhecimentos dos exercícios técnicos.	Ensinar os movimentos técnicos da dança de rua (inspirados na realidade social).
23/03/2007 (08:30 às 10:30)			
13 e 14	Montagem Cênica	Desenvolver atividades de pesquisas sobre dança de rua.	Levantamento bibliográfico do contexto histórico-cultural da dança de rua e áudio do tema em questão.
26/03/2007 (08:30 às 10:30)			
15 e 16	Montagem Cênica	Desenvolver atividades de pesquisas sobre dança de rua.	Vídeos de dança de rua e seminários.
28/03/2007 (08:30 às 10:30)			
17 e 18	Montagem Cênica	Trabalhar com a composição de desenhos coreográficos e cênicos a partir do feedback das crianças e adolescentes.	Explorar a criatividade a partir de temas que irão estimular o desenvolvimento do processo de criação.
30/03/2007 (08:30 às 10:30)			
19 e 20	Mostra de Dança	Apresentar o resultado do trabalho realizado.	
02/04/2007 (08:30 às 10:30)			

Quadro 1: Sistematização dos Encontros – proposta de dança – arte – educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo do Projeto: A cultura negra e o lazer como experiência cidadã: proposta pluricultural de dança-arte-educação.

A dança deriva da necessidade latente que o homem tem para se comunicar, expressar e obter novos conhecimentos. Devido a essa necessidade, justifico o interesse em descobrir como será a aceitação de crianças e adolescentes, perante uma proposta de dança-arte-educação, a ser trabalhada com estes e, como os mesmos irão estruturar esta experiência com as possibilidades de lazer no seu cotidiano. O objetivo do trabalho é analisar como a dança, na dimensão sócio-cultural do lazer, pode integrar o cotidiano de populares do bairro Santa Felicidade, ressignificando suas práticas e seu “pedaço”, por meio de uma proposta pluricultural, tendo em vista o fato de esses populares serem influenciados por diferentes ritmos e danças midiadas. O que se espera deste estudo, é que esta proposta pluricultural possa oportunizar, valorizar, incentivar o lazer como dimensão sócio-cultural nos bairros, no sentido de contribuir com a comunidade a partir de outro elemento da cultura do movimento humano, qual seja, a dança negra e engrandecer as potencialidades, mantendo vivas as raízes sócio-culturais africanas, cooperando para uma sociedade mais justa, com menos preconceito, estereótipos e discriminações das mais diversas ordens.

Os entrevistados, crianças e adolescentes do Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, com idade entre 09 e 11 anos, estarão participando de uma proposta de dança-arte-educação a ser realizada no mês de fevereiro a abril de 2007, devendo participar ainda de entrevistas coletivas que serão gravadas e transcritas. As vivências serão ainda filmadas para facilitar a análise do pesquisador. Os entrevistados terão todos os esclarecimentos da metodologia da pesquisa a ser realizada e total liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização, tendo estes também a garantia de sigilo e privacidade, pois seus nomes não serão mencionados. Caso houver danos ao indivíduo, as formas de indenização serão as previstas por lei.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, (responsável pelo menor, se for o caso) após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes ao estudo da “A cultura negra e o lazer como experiência cidadã: proposta pluricultural de dança-arte-educação”, conduzidas pela Prof^a. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio (orientadora) e Prof^a. Aline dos Santos (orientanda), contactados respectivamente, pelos e-mails e telefones, tsampaio@unimep.br (19-3124-1515/Ramal 1240) e nine@bs2.com.br (44-3268-7433), CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, (que o (a) meu (minha), se for o caso) _____ participe do mesmo.

_____ Data: ___ / ___ / ___

Assinatura (do voluntário ou responsável) ou impressão datiloscópica.

Eu, Professora Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao sujeito pesquisado.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, procurar um dos membros da equipe do projeto (Rodovia do Açúcar, KM 156 – telefone: (19) 3124 - 1659) ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba (CEP-UNIMEP).

Piracicaba, ___ de _____ de 2006

(Assinatura) _____

ANEXOS

1- Certificado da CEP.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UNIMEP

22 / 11 / 06 Prot. nº 81/06

PARECER

Título do Projeto de Pesquisa: A CULTURA NEGRA E O LAZER COMO EXPERIÊNCIA CIDADÃ:
PROPOSTA PLURICULTURAL DE DANÇA-ARTE-EDUCAÇÃO

Pesquisador Responsável: PROF^a DR^a TÂNIA MARA VIEIRA SAMPAIO (orientadora)/ALINE DOS SANTOS (Mestranda)

apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa para análise, segundo a Resolução CNS 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, de 10/10/96, foi considerado:

Aprovado.

Aprovado com recomendação, devendo o Pesquisador encaminhar as modificações sugeridas em anexo para complementação da análise do Projeto.

Com pendência.

Reprovado.

Análise e parecer do relator (com resumo do projeto):

Resumo: Trata-se dissertação de Mestrado, que tem por finalidade estudar a proposta pluricultural de dança-arte-educação de Inacyra Santos (2002), no sentido de ampliar as possibilidades de trabalho com a cultura negra; abordar aspectos da cultura negra, como a dança de rua, investigar como o lazer pode ser tratado na dimensão sócio-cultural e como a dança pode ser desenvolvida como uma das formas possíveis de lazer. Para tal, os sujeitos da pesquisa serão crianças e adolescentes do bairro Santa Felicidade, Maringá, PR, aproveitando a experiência do Projeto "Jogos e Brincadeiras com Meninos e Meninas de/em Ruas", em desenvolvimento há 8 anos em Maringá, coordenado pela Profa. Verônica Regina Muller. O número de crianças e adolescentes envolvidos será de aproximadamente 30, escolhidos através de visitas à residências e ambientes sociais dessas pessoas, e de observação das atividades no Centro Esportivo do bairro, desde que queiram participar do projeto e da anuência de seus responsáveis, após tomar conhecimento e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Análise: A metodologia está bem explicitada, o TCLE está escrito de maneira clara aos sujeitos da pesquisa e as demais exigências constantes do roteiro também foram todas cumpridas de maneira satisfatória

Parecer: O processo é considerado **Aprovado.**

Profª. Dra. Telma Regina de Paula Souza
Coordenadora
do CEP-Unimep.

ROTEIRO DE CHECAGEM

Protocolo de Pesquisa

Título do Projeto de Pesquisa: A CULTURA NEGRA E O LAZER COMO EXPERIÊNCIA CIDADÃ:
PROPOSTA PLURICULTURAL DE DANÇA-ARTE-EDUCAÇÃO

Pesquisador Responsável: PROF^a DR^a TÂNIA MARA VIEIRA SAMPAIO (orientadora)/ALINE DOS SANTOS (Mestranda)

1. Os **Dados de Identificação** assinalados abaixo estão de acordo (A), inexistem (B), encontram-se insuficientes (C) ou não aplicáveis (D):

[A] Folha de Rosto do CONEP.

[A] *Curriculum Vitae* do Pesquisador responsável no modelo Lattes/CNPq.

[A] *Curriculum Vitae* dos demais participantes do projeto no modelo Lattes/CNPq.

[A] Título do projeto traduzido para o Inglês.

[A] Disquete, contendo cópia do projeto.

[A] Uma cópia impressa do projeto.

2. As **Declarações** assinaladas abaixo estão de acordo (A), inexistem (B), encontram-se insuficientes (C) ou não aplicável (D):

[A] Declaração dos critérios para suspender ou encerrar a pesquisa.

[D] Declaração de acordo de propriedade de informações geradas (no caso de patenteamento).

[A] Declaração de que os resultados serão tornados públicos.

[A] Declaração sobre uso e destino dos materiais e/ou dados coletados na pesquisa.

3. Os itens do **Projeto de Pesquisa** assinalados abaixo estão de acordo (A), inexistem (B), encontram-se insuficientes (C) ou não aplicável (D):

[A] Objetivos claros do projeto.

[A] Justificativa.

[D] Situação atual de registro do medicamento ou produto junto a agências reguladoras do país de origem ou no Ministério da Saúde.

[A] Material e Método.

[A] Local da Pesquisa.

[A] Resultados esperados.

[A] Bibliografia.

[A] Duração estimada da pesquisa a partir da aprovação.

[A] Orçamento financeiro do Projeto.

[A] Análise crítica dos riscos e benefícios.

4. As informações relativas aos **sujeitos da pesquisa**, assinaladas abaixo estão de acordo (A), inexistentes (B), encontram-se insuficientes (C) ou não aplicável (D):

[A] Características gerais da população a estudar.

[A] Razões para a utilização de grupos vulneráveis.

[D] Descrição dos métodos que afetam diretamente os sujeitos da pesquisa.

[A] Identificação das fontes de obtenção do material da pesquisa.

[A] Descrição dos planos e procedimento para o recrutamento de indivíduos.

[A] Descrição de como e quem irá obter o termo de consentimento dos sujeitos da pesquisa.

[A] Critérios de inclusão e exclusão.

[A] Descrição e avaliação da possibilidade e gravidade de risco.

[A] Descrição das medidas para a proteção ou minimização de qualquer risco eventual.

[A] Descrição dos procedimentos para o monitoramento da coleta de dados para prover a segurança dos indivíduos, incluindo as medidas de proteção à confidencialidade.

[A] Previsão de ressarcimento de gastos aos sujeitos da pesquisa.

5. Os itens do **termo de consentimento livre e esclarecido**, específico para a pesquisa, assinalados abaixo estão de acordo (A), inexistentes (B), encontram-se insuficientes (C) ou não aplicável (D):

[A] Linguagem acessível para os sujeitos da pesquisa.

[A] Descrição apropriada da justificativa.

[A] Descrição apropriada dos objetivos.

[A] Descrição apropriada dos procedimentos que serão utilizados na pesquisa.

[A] Descrição apropriada dos desconfortos e riscos possíveis.

[A] Descrição apropriada dos benefícios esperados.

[A] Descrição apropriada dos métodos alternativos existentes.

[A] Indicação da forma de acompanhamento e assistência e seus responsáveis.

[A] Indicação da garantia de esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia.

[D] Informação sobre a possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo.

[A] Indicação da liberdade do sujeito se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

[A] Indicação da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

[A] Indicação das formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa.

[A] Indicação das formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (reparação do dano).

6. Os itens relativos a pesquisas conduzidas do exterior ou com cooperação estrangeira: estão de acordo (A), inexistem (B), encontram-se insuficientes (C) ou não aplicáveis (D):

[D] Compromissos e vantagens para os sujeitos da pesquisa

[D] Compromissos e vantagens para o País

[D] Identificação do Pesquisador e Instituição nacionais co-responsáveis

[D] Documento de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa no país de origem

[D] Resposta à necessidade de treinamento de pessoal no Brasil

[D] Declaração de uso do material somente para os fins previstos

7. Quando as pesquisas envolvem novos fármacos, vacinas e testes diagnósticos, itens abaixo: estão de acordo (A), inexistem (B), encontram-se insuficientes (C) ou não aplicável (D):

[D] Fase atual e demonstração de cumprimento de fases anteriores

[D] Substância farmacológica – registro no país de origem

[D] Informação pré-clínica – brochura do pesquisador

[D] Informação clínica de fases anteriores

[D] Justificativa para uso de placebo ou suspensão de tratamento (*wash out*)

[D] Acesso ao medicamento, se comprovada sua superioridade

[D] Justificativa de inclusão de sujeitos sadios

[D] Formas de recrutamento

8. O protocolo deverá ser enviado ao CONEP (Res. 196/96, IX.5)

() sim

(X) não

9. A Pesquisa envolve a utilização de equipamento não registrado no País?

() sim [deverá ser enviado ao CONEP]

(X) não

Observações:

Piracicaba, 22 de novembro de 2006.

Para: Prof^a. Dr^a. Tânia Mara Vieira Sampaio.

De: Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UNIMEP

Ref.: Aprovação do protocolo de pesquisa nº 81/06 e indicação de formas de acompanhamento do mesmo pelo CEP-UNIMEP

Vimos através desta informar que o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP, após análise, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 81/06, com o título **“A cultura negra e o lazer como experiência cidadã: proposta pluricultural de dança-arte-educação.”** sob sua responsabilidade.

O CEP-UNIMEP, conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos promovidas nesta Universidade.

Portanto, conforme a Resolução do CNS 196/96, é atribuição do CEP “acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores” (VII.13.d). Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP-UNIMEP um relatório anual de seu projeto, até 30 dias após completar 12 meses de atividade, acompanhado de uma declaração de identidade de conteúdo do mesmo com o relatório encaminhado à agência de fomento correspondente.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Telma Regina de Paula Souza

COORDENADORA

2- Matérias usados nos encontros

LETRA DE MÚSICA (planejamento)

Where Is The Love?

(Black Eyed Peas And Justin Timberlake)

What's wrong with the world, mama
People livin' like they ain't got no mamas
I think the whole world addicted to the drama
Only attracted to things that'll bring you trauma
Overseas, yeah, we try to stop terrorism
But we still got terrorists here livin'
In the USA, the big CIA
The Bloods and The Crips and the KKK
But if you only have love for your own race
Then you only leave space to discriminate
And to discriminate only generates hate
And when you hate then you're bound to get irate,
yeah
Badness is what you demonstrate
And that's exactly how anger works and operates
Nigga, you gotta have love just to set it straight
Take control of your mind and meditate
Let your soul gravitate to the love, y'all, y'all

People killin', people dyin'
Children hurt and you hear them cryin'
would you practice what you preach
or would you turn the other cheek

Father, Father, Father help us
send us some guidance from above
'Cause people got me, got me questionin'
Where is the love (Love)

Where is the love (The love)
Where is the love (The love)
Where is the love
The love, the love

It just ain't the same, always unchanged
New days are strange, is the world insane
If love and peace is so strong
Why are there pieces of love that don't belong
Nations droppin' bombs
Chemical gasses fillin' lungs of little ones
With the ongoin' sufferin' as the youth die young
So ask yourself is the lovin' really gone
So I could ask myself really what is goin' wrong
In this world that we livin' in people keep on givin'
in
Makin' wrong decisions, only visions of them
dividends
Not respectin' each other, deny thy brother
A war is goin' on but the reason's undercover
The truth is kept secret, it's swept under the rug
If you never know truth then you never know love
Where's the love, y'all, come on (I don't know)
Where's the truth, y'all, come on (I don't know)
Where's the love, y'all

People killin', people dyin'
Children hurt and you hear them cryin'
would you practice what you preach
or would you turn the other cheek

Father, Father, Father help us
send us some guidance from above
'Cause people got me, got me questionin'
Where is the love (Love)

Where is the love (The love)
Where is the love (The love)
Where is the love
The love, the love

I feel the weight of the world on my shoulder
As I'm gettin' older, y'all, people gets colder
Most of us only care about money makin'
Selfishness got us followin' in the wrong direction
Wrong information always shown by the media
Negative images is the main criteria
Infecting the young minds faster than bacteria
Kids act like what they see in the cinema
Yo', whatever happened to the values of humanity
Whatever happened to the fairness in equality
Instead in spreading love we spreading animosity
Lack of understanding, leading lives away from unity
That's the reason why sometimes I'm feelin' under
That's the reason why sometimes I'm feelin' down
There's no wonder why sometimes I'm feelin' under
Gotta keep my faith alive till love is found

People killin', people dyin'
Children hurt and you hear them cryin'
would you practice what you preach
or would you turn the other cheek

Father, Father, Father help us
send us some guidance from above
'Cause people got me, got me questionin'
Where is the love (Love)

Where is the love (The love)
Where is the love (The love)
Where is the love (The love)

Where is the love (The love)
Where is the love (The love)
Where is the love (The love)

Tradução da letra
Where Is The Love? (tradução)
(Black Eyed Peas And Justin Timberlake)

O que há de errado com o mundo, mãe
Pessoas vivendo como se eles não tivessem mãe
Acho que o mundo todo se viciou no drama
Somente atraído pelas coisas que irão lhe trazer
traumas
Estrangeiro, sim, nós tentamos parar o terrorismo
Mas nós ainda temos terroristas vivendo aqui,
Nos Estados Unidos, a grande CIA

Mas se você somente tiver amor pela sua própria raça
Então você apenas deixa espaço para a discriminação
E discriminar gera somente ódio
E quando você odeia então você está impelido a ficar
irado, sim
Maldade é o que você demonstra
E é exatamente assim que os raivosos trabalham e agem

Neguinho, você tem que amar apenas para ser correto
Tenha controle de sua mente e medite
Deixe sua alma gravitar para o amor, todos vocês,
todos vocês

REFRÃO

Pessoas matando, pessoas morrendo
Crianças feridas e você pode ouvi-las chorando
Você pode praticar o que você prega?
E mudar sua personalidade

Pai, pai, pai nos ajude
Nos mande alguma orientação do céu
Porque as pessoas me tem, elas me tem questionado
Onde esta o amor? (Amor)

Onde está o amor? (O amor)
Onde está o amor? (O amor)
Onde está o amor
O amor, o amor

Isso não é apenas o mesmo, sempre está mudando
Nossos dias estão estranhos, o mundo está estranho
Se amor e paz são tão fortes
Porque as peças do amor não se encaixam?
Nações lançando bombas,
Gases quimicos enchendo nossos pulmões
Com o progressivo sofrimento a juventude morre cedo
Então pergunte a si mesmo, o amor realmente se foi?
Então eu poderia perguntar a mim mesmo, o que
realmente está errado?
Neste mundo que nos vivemos as pessoas reprimem o
altruismo
Tomando decisões erradas, apenas visando seus lucros
Não respeitando o próximo, negando seu irmão
A guerra está acontecendo, mas as razões são secretas

A verdade é mantida em segredo, varrida pra debaixo do
tapete

Se voce não conhece a verdade, então você não conhece
o amor

Onde está o amor, todos vocês, vamos lá (Eu não sei)

Onde está o amor, todos vocês, vamos lá (Eu não sei)

Onde esta o amor, todos vocês

Pessoas matando, pessoas morrendo

Crianças feridas e você pode ouvi-las chorando

Você pode praticar o que você prega?

E mudar sua personalidade

Pai, pai, pai nos ajude

Nos mande alguma orientação do céu

Porque as pessoas me tem, elas me tem questionado

Onde esta o amor? (Amor)

Onde está o amor? (O amor)

Onde está o amor? (O amor)

Onde está o amor

O amor, o amor

Eu sinto o peso do mundo em meu ombro

Estou ficando tão velho, todos vocês, pessoas frias

Muitos de nós apenas preocupados em fazer dinheiro

O egoísmo nos faz seguir nosso próprio caminho

Informações erradas são sempre mostradas pela mídia

Imagens negativas são os critérios principais

Infectando rapidamente jovens mentes como bactéria
Crianças agem como o que veem no cinema
O que quer que tenha acontecido com os valores da
humanidade
O que quer que tenha acontecido com a justiça para com
a igualdade
em vez de espalhar amor, nós espalhamos hostilidade
A falta da compreensão, conduzindo vidas afastadas da
união
Esta é a razão pela qual as vezes me sinto pra baixo
Esta é a razão pela qual as vezes me sinto desanimado

Não é de se admirar porque as vezes me sinto pra
baixo
Manterei minha fé viva para o amor

Onde está o amor, todos vocês, vamos lá (Eu não sei)
Onde está o amor, todos vocês, vamos lá (Eu não sei)
Onde esta o amor, todos vocês

Pessoas matando, pessoas morrendo
Crianças feridas e você pode ouvi-las chorando
Você pode praticar o que você prega?
E mudar sua personalidade

Pai, pai, pai nos ajude
Nos mande alguma orientação do céu
Porque as pessoas me tem, elas me tem questionado
Onde esta o amor? (Amor)
Onde está o amor? (O amor)

Onde está o amor? (O amor)

Onde está o amor

O amor, o amor

3- GALERIA DE FOTOS

Fotos dos encontros realizados com as crianças e adolescentes – **Salão do Centro de Educação Infantil e Creche Menino Jesus.**





Fotos dos encontros realizados com as crianças e adolescentes – Sala de Dança do Centro de Educação Infantil e Creche Menino Jesus.



Fotos dos encontros realizados com as crianças e adolescentes – **Algumas das acrobacias realizadas pelas crianças e adolescentes.**



Fotos da Apresentação das crianças e adolescentes – Teatro Reviver de Maringá.



