

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DANÇA DE RUA: práticas pedagógicas de arte-  
educação no âmbito do lazer**

**ALINE DOS SANTOS PRETO DE SOUZA**

Piracicaba – SP  
(2014)

# **DANÇA DE RUA:práticas pedagógicas de arte- educação no âmbito do lazer**

**ALINE DOS SANTOS PRETO DE SOUZA**

Orientador: Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Piracicaba – SP  
(2014)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

**Souza, Aline dos Santos Preto de.**

S729d Dança de rua: práticas pedagógicas de arte-educação no âmbito do lazer.  
/Aline dos Santos Preto de Souza. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.  
187 f.; il.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas /  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de  
Piracicaba. 2014.

Orientador: Dr. Cesar Romero Amaral Vieira.

Inclui Bibliografia

1. Arte-Educação. 2. Hip Hop. 3. Lazer. I. Vieira, Cesar Romero Amaral. II.  
Universidade Metodista de Piracicaba. III. Título.

CDU 371

## BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira

Prof<sup>a</sup>. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ida Carneiro Martins

Prof<sup>a</sup>. Dra. Roberta Cortez Gaio

Prof<sup>a</sup>. Dra. Gisele Maria Schwartz

Piracicaba, 21 de agosto de 2014.

## DEDICATÓRIA

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

## AGRADECIMENTOS

Foram quatro anos difíceis e, ao mesmo tempo, prazerosos em minha vida, anos esses 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:

- À 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;
- À minha amada filha Julia, em especial, que nasceu durante esta minha jornada de 4 anos de estudos do Doutorado, e com seu 1 aninho cheio de vida e de graciosidade, me ensinou a ser mãe e se constituiu na maior responsável pelo meu aprendizado sobre a vida e alimentou o meu sonho de um mundo melhor para todas as pessoas. Peço perdão pelos momentos de ausência exigidos para minha formação no doutorado. Agora a tese chegou ao fim. Prometo ser muito mais sua. Vamos poder dançar, cantar, ler, brincar, passear juntas, enfim, viver muito mais vezes juntas. Que tal?
- Aos meus familiares e amigos que me incentivaram;
- Aos professores do Departamento de Doutorado em Educação que contribuíram para um novo aprendizado;
- Ao meu orientador Cesar Romero Amaral Vieira, pela paciência, eficiência, incentivo, contribuição e compreensão em me orientar. Agradeço a confiança depositada em mim. Seus questionamentos e sugestões foram muito valiosos, sua ajuda possibilitou que as idéias tomassem corpo e ganhassem forma, sabendo, acima de

tudo, respeitar os meus limites e as dificuldades encontradas durante o período de orientação.

- Às Professoras Luzia Batista de Oliveira Silva, Ida Carneiro Martins e Roberta Cortez Gaio pelas sugestões dadas durante o exame de qualificação, contribuindo para o crescimento do trabalho.
- À Professora Gisele Maria Schwartz pela participação na banca de defesa da tese.
- Ao Professor Giuliano Gomes de Assis Pimentel pelo apoio, incentivo para minha pesquisa;
- À Escola Benedita Natália Lima, por colaborar com minha pesquisa;
- Aos alunos da Escola Benedita Natália Lima, por me proporcionarem momentos felizes e de novos conhecimentos.

Muito obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como a dança de rua, na dimensão sócio-cultural do lazer, pode integrar o cotidiano das crianças envolvidas na pesquisa, ressignificando suas práticas e seu “pedaço”. O estudo pode contribuir para a área da Educação, Artes, Educação Física e Estudos do Lazer, no que concerne a ações didático-pedagógicas, que podem cooperar na capacitação de profissionais da educação, por meio da percepção de diversas formas de alcançar o indivíduo como um todo, possibilitando um ser crítico diante da sociedade, a conquista da autonomia e a formação da própria personalidade. Como recurso metodológico, fez-se uso da combinação de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo do tipo pesquisa-ação que foi desenvolvida com 50 crianças do bairro Santa Felicidade de Maringá, estudantes da escola Benedita Natália Lima, como forma de propiciar o contato com a dança de rua, um dos elementos do movimento *hip hop*, por meio da proposta de arte-educação. A coleta de dados deu-se por meio de observações participativas, diário de campo e entrevista com roteiros semi-estruturados, sendo este realizado em três momentos: o primeiro, diagnóstico e os demais, realizados no processo de desenvolvimento dos encontros e finalização das vivências. Com a realização da pesquisa foi possível afirmar que a dança, enquanto manifestação artística e possibilidade de lazer, desenvolvida por meio das atividades relacionadas ao movimento *hip-hop*, pode cooperar com indivíduos mais críticos, estereótipos e discriminação das mais diversas ordens, ou seja, para a busca da cidadania das crianças. Os resultados apontaram para a criação de vínculos entre as crianças e a dança de rua, ampliando seus conhecimentos, suas potencialidades e desmistificando os preconceitos existentes para com a cultura negra.

**Palavras-chave:** Arte-educação, Cultura negra, *Hip hop*, Dança de rua e Lazer.

## ABSTRACT

This research is aimed at analyzing how street dance, in a socio-cultural dimension, might be integrated to the children's daily lives involved in this research, providing new meaning to their practices and "piece". This research may contribute to the Education, Arts, Physical Education and Leisure Studies area with respect to well-elaborated didactic-pedagogical actions, resulting from teaching and learning procedures, which might cooperate to both the education professional skills at realizing several ways to achieve the "ser social" and the plural integration metodological development, enabling a critical individual before society the achievement of independence and the formation of personality. As a methodological approach, it was combined literature review and research-action field research. Such a research was conducted with 50 children from the Santa Felicidade neighborhood of Maringá, students from the Benedicta Natalia Lima school as a way to provide contact with street dance, one of the elements of the *hip hop* movement by means of the proposed art-education. Data was collected by means of participant observation, field diary and semi-structured scripts, which is held in three stages, the first one was diagnosis and the remaining in the development process of meetings and finalizing experiences. By performing this research it was possible to claim that the dance, as an artistic expression and the possibility of leisure, developed through related to hip-hop movement activities, can cooperate with more critical individuals with less preconceptions, stereotypes and discrimination of different kinds, thus, enabling children citizenship. The results pointed out the creation of bonds between children and street dance, expanding their knowledge, their potential and demystifying existing black culture preconceptions.

**Word-key:** Art-education, Black Culture, Hip hop, Dance of street and leisure

## LISTA DE ABREVIATURAS

DJ – *Disc Jôquei*

ECA – Estatuto da Criança e adolescente

FAFIMAN – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari

INSEA – *International Society for Education through Art*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MC' – Mestre de Cerimonia

PR – Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

USP-MAC – Universidade de São Paulo - Museu de Arte Contemporânea

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> _____	06
<b>CAPÍTULO I – DANÇA-ARTE-EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS</b> _____	17
1.1 A Arte-educação	18
1.2 A Dança – prática pedagógica	23
1.3. A Dança Negra no contexto educacional – a cultura em questão	31
1.4 O movimento <i>Hip Hop</i> e a Dança de Rua na óptica da dança-arte- educação	37
<b>CAPÍTULO II – DANÇA DE RUA COMO POSSIBILIDADE DE LAZER, COM CRIANÇAS</b> _____	57
2.1 Arte-educação: dança como possibilidade de lazer	57
<b>CAPÍTULO III – A INTERFACE IDEOLÓGICA DA INDÚSTRIA CULTURAL NO INDIVÍDUO QUE DANÇA</b> _____	68
3.1 O processo em Massa e a Influência da Indústria Cultural na Dança: conformismo e resistência	68
<b>CAPÍTULO IV – DANÇA-ARTE-EDUCAÇÃO – A PESQUISA</b> _____	83
<b>O grupo, as vivências, a cultura: metodologia em questão</b>	84
4.1 Roteiro sintético dos encontros	88
4.2 Descrição detalhada dos encontros e observações registradas	90
4.3 Diário de campo com roteiro semi-estruturado - 3 etapas	107
4.4 Vozes infantis do corpo que dança	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> _____	141
<b>REFERÊNCIAS</b> _____	148
<b>APÊNDICES</b> _____	157
<b>ANEXOS</b> _____	165

*Não se conhece a infância: com falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações. Posso ter muito mal visto o que cabe fazer; mas creio ter visto bem o paciente que se deve operar. Começai, portanto, estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis; e se lerdes este livro tendo em vista esse estudo, acredito não ser ele sem utilidade para vós. **Jean-Jacques Rousseau, Emílio ou Da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 4.***

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática educativa é um exercício de conscientização que nos permite analisar, discutir, compreender, enfim, tomar consciência da ação pedagógica que se desenvolve. Partindo deste contexto, este estudo tem como temática a reflexão sobre a arte-educação, por meio de uma proposta de dança de rua e do lazer, uma vez que a arte-educação possibilita um indivíduo crítico diante da sociedade e da realidade à qual está inserido, a conquista da autonomia e a formação da própria personalidade. Esta se manifesta como mediadora, transformando e socializando os indivíduos.

Importante ressaltar, aqui, o entendimento de arte-educação. Educação tem essência conservadora, naturalmente conformista e estratificadora. No prisma de Barbosa (1975) a educação ou ensino é uma ação de autoregulação em diálogo com o meio em que se vive. São práticas educativas com a finalidade de transmissão da cultura<sup>1</sup>. Sendo assim, deve ser organizada por indivíduos responsáveis pelo processo do trabalho coletivo e libertador. “Ensinar é, portanto, para mim, estimular a imbricação dos processos de conhecimentos objetivos, subjetivos e interpessoais”. (BARBOSA, 1984, p.159).

Arte é entendida como autoexpressão criadora, que potencializa o desempenho acadêmico e desenvolve a condição cognitiva, física e social. Para Barbosa (1975, p.11) “A arte é instrumento de renovação cultural, é anticonformista e de caráter demolidor”.

A arte-educação no âmbito escolar pode ser compreendida como um fator determinante da formação do indivíduo. Assim como ressalta Strazzacappa (2008, p.88) “[...] O ensino da arte é fator contribuinte na formação do cidadão sensível e responsável [...]”.

A arte-educação fundamentada nos aspectos educativo e popular, nos permite refletir sobre os elementos culturais que fazem parte da ação formativa e educativa. Por intermédio da arte é possível trabalhar capacidades que

---

<sup>1</sup> Cultura, portanto são as inúmeras manifestações desenvolvidas pelo homem no seu meio social, entre elas a arte. (BRANDÃO, 2006)

auxiliam nas relações sociais e nas organizações às quais os indivíduos estão inseridos.

Barbosa (2008, p. 20) versa sobre a educação popular, destacando que:

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes populares têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes - os códigos de poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mais tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e popular.

Sendo assim, pode-se entender que a arte possibilita o diálogo entre o popular e o erudito, agregando valores a ambos, não priorizando um em prol do outro, favorecendo assim as diversas abordagens culturais. Essa inter-relação, possibilita ao indivíduo relacionar-se e exteriorizar novos conhecimentos.

O acesso à cultura é um bem adquirido, assim como à educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, assegura o mesmo às crianças e aos adolescentes, assim como outros direitos, que estão presentes na Constituição – artigo Art. 4º, que evidencia que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)

Esta pesquisa faz uso da arte, que considera a dança, objeto deste estudo. Aprovada em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394), em seu art. 26, parágrafo 2º, garante que:

O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover

o desenvolvimento cultural dos alunos. Por ser um conhecimento construído pelo homem, a Arte é patrimônio cultural da humanidade. Portanto, aprender Arte é importante tanto na escola quanto fora dela, sendo que todos têm direito ao acesso a esse saber (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

A arte abrange várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais. Sobre este prisma, optou-se nesta pesquisa pela linguagem da dança e em específico, a dança de rua, como conteúdo artístico do lazer a ser trabalhado no âmbito escolar, no ensino não formal (contraturno). É importante ressaltar que a Educação não se dá apenas na escola, mas a todo o momento e em qualquer lócus e em todo o tempo, principalmente nos momentos destinados ao lazer<sup>2</sup>. Considerando que a dança no Brasil é ensinada principalmente em escolas informais de ensino (Estúdios, Academias, Centro de Artes, Clubes e outros), vislumbra-se outro forte argumento a embasar a realização dessa pesquisa, a qual articula dança/arte/educação/lazer.

Santos (2008) ressalta que na atualidade, quando se remete à dança, pode-se pensar de imediato nos inúmeros estilos existentes, os quais derivam dos contextos sociais e culturais, que influenciam os indivíduos em todas as suas manifestações artísticas e educacionais. Pela busca constante do ser humano na obtenção de novos conhecimentos, as transformações e mudanças de estilos acabam por acontecer.

A escolha pela dança de rua deu-se por esta ser um estilo rico pedagogicamente e advindo da periferia - faz parte das vertentes do *hip hop* (Dança, Grafite, MC<sup>3</sup> e DJ<sup>4</sup>) - e por ter em seu contexto histórico a retratação de forma peculiar da realidade do meio-social, incitando a conscientização de uma comunidade sobre as condições sociais e, por meio de movimentos

---

<sup>2</sup> O lazer será entendido aqui [...] 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, 1987, p.31).

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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).

corporais, demonstram seus protestos sobre a situação na qual vivem. 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.232).

Partindo do pressuposto que a cultura é um ponto importante de reflexão neste século, e que, pela dança de rua, poderia ser feito um trabalho de conscientização, Gadotti (1992, p. 04), ressalta que:

[...] a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

Sendo assim, a dança sob o prisma da educação crítica, contrariando a visão histórica ingênua de que não passa de "uns passinhos a mais ou a menos na vida das pessoas", possibilita múltiplas relações com a sociedade. Cabe ao educador saber articular o contexto sociocultural das crianças com os saberes específicos da linguagem da dança, assim conseguirá abrir o caminho para o ver, sentir, perceber e pensar a dança, de maneira que ressignifiquem esses conhecimentos. Não se pode mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo na sociedade e, portanto, do corpo que dança.

Para Marques (2005), o professor também é um articulador, um propositor e um interlocutor que deve considerar o contexto sociocultural e político das crianças, além de propor diferentes opções 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).

Sendo assim no ambiente escolar ou em qualquer lócus, tal como seus educadores podem, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. Para Marques (1997), os educadores têm o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento, em/por meio da dança com seus alunos(as), pois ela é uma forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Pautada nesta perspectiva, a dança nesta pesquisa, está contemplada no duplo aspecto educativo do lazer sugerido por Marcellino (2000, p. 57):

[...] educação pelo lazer, cujo lazer é um veículo privilegiado de educação e, educação para o lazer, para as práticas de lazer faz-se necessário o aprendizado, o estímulo e a iniciação aos conteúdos culturais, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados para mais elaborados, procurando superar o conformismo, pela criticidade e criatividade.

A dança também perpassa as opções dos interesses artísticos, físicos e sociais, classificação dos conteúdos do lazer realizada por Dumazedier (1974). Partindo do princípio de que os interesses artísticos têm uma dimensão formadora – que veem o ser humano na sua totalidade, que processos educativos em que a arte (teatro, dança, artes plásticas, música e outros) são considerados e nos quais se supõe a criação de sensações de caráter estético carregadas de vivência pessoal – eles podem contribuir para a construção de valores (ética) e para uma relação pedagógica que conduza às aprendizagens significativas.

Nesse sentido, a dança se torna uma possibilidade viável para o desenvolvimento no lazer, nos mais diversos âmbitos e, é neste prisma de desenvolvimento pessoal e social que o lazer pode oferecer às pessoas, além do descanso físico e psíquico, divertimento, superação da monotonia verificada nas tarefas obrigatórias, por intermédio da vivência dos diversos conteúdos do lazer (DUMAZEDIER, 1980a).

Na perspectiva de educação para o e pelo lazer é, que esta pesquisa se pautou para realizar a proposta pluricultural de dança-arte-educação. Um estudo sobre práticas pedagógicas no lazer e com dança de rua, como estratégia de enfrentamento de situações de risco, cooperação e inclusão

social, em um bairro periférico da cidade de Maringá-PR, Bairro Santa Felicidade, trabalhada com 50 crianças.

O interesse pessoal pelo movimento *hip hop* e pela dança de rua iniciou-se ainda no período de faculdade, quando houve um convite para ministrar aulas de dança de rua para crianças e adolescentes no Centro Cultural e de Educação Infantil Menino Jesus, na cidade de Maringá-PR. O contato até então com referido movimento havia sido apenas por vídeo-clipes, músicas e reportagens. Todavia, quanto mais estudava, mais apaixonante e contagiante se tornava o novo estudo, o que culminou na realização da pesquisa de mestrado, neste mesmo Centro Educacional.

Pode-se perceber no estudo realizado no mestrado, que o movimento *hip hop* vai além dos seus componentes: *break*, grafite, MC e DJ, este é um importante conteúdo a ser trabalhado enquanto prática pedagógica, pois sua constituição histórica possibilita um leque de abordagens que vão além da visão ingênua da dança e contribui pra uma reflexão crítica acerca do corpo que dança, de culturas estigmatizadas, de diferenças de gênero, do trabalho com a arte, da socialização, dentre outros. Este estudo instigou a curiosidade e desejo por uma nova pesquisa, afóra de doutoramento, sobre o movimento *hip hop* e seu elemento, a dança de rua.

A pesquisa sobre a dança de rua, juntamente com a reflexão da prática pedagógica de lazer, surgiu como consequência da pesquisa de mestrado. Sentiu-se a necessidade de obter mais informações sobre o assunto, devido à riqueza e abrangência do mesmo. Dessa maneira, optou-se por compartilhar novos conhecimentos e o já adquirido, por meio de uma pesquisa com dança realizada com crianças, objetivando analisar como a dança de rua, na dimensão sócio-cultural do lazer, pode integrar o cotidiano das crianças envolvidas na pesquisa, ressignificando suas práticas e seu “pedaço”<sup>5</sup>.

Pedaço esse, que é compreendido, nesta pesquisa, pelo bairro Santa Felicidade, um local periférico na cidade de Maringá-PR, habitado por pessoas carentes, alvos da marginalização social e com necessidades de projetos de políticas públicas em prol do desenvolvimento sociocultural, de amparo à saúde e segurança, de infraestrutura na escola, de agentes e educação que possam

---

<sup>5</sup> Esta expressão é cunhada de MAGNANI, José Guilherme Cantor, na obra: **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

contribuir para uma transformação social, com qualidade de vida para a comunidade.

O bairro Santa Felicidade por se tratar de um local periférico, carente e com poucas oportunidades aos moradores, traz muitos questionamentos, iniciando pelo próprio nome. Para algumas pessoas que lá habitam o nome parece ser ideal, porém, para outros não responde ao seu verdadeiro significado.

O bairro foi constituído na década de 80, época em que a política dominante era de “limpar” a cidade. A partir desse período, buscou-se tirar do centro da cidade todo e qualquer tipo de população que não tivesse um padrão de vida para se manter, transferindo-a para as periferias da cidade. O bairro não possuía estrutura para ser habitado e, no entanto, acabou por ser “invadido” por uma demanda acelerada de pobres, excluídos e marginalizados. Percebe-se, a partir desses, que o poder ocupa e delimita os espaços, cria e divulga regras e padrões, visando normalizar a cidade, utilizando estratégias para controlar os corpos, vigiá-los e, principalmente, excluí-los, criando esses espaços marginais, como lugar de segregação, exclusão social, sendo um elemento importante para limpar a cidade e “colocar cada um em seu lugar”.

Santa Felicidade é visto como um bairro carente de Maringá, onde, de modo geral, os moradores são tratados como marginais, vigiados e controlados quando saem de seu “pedaço”. Estes sofrem vários tipos de situações de exclusão e preconceitos, pois no imaginário social, se entende que o centro da cidade não é lugar apropriado para os mesmos, não devendo, assim, estes moradores, frequentarem esse “espaço”, o que, conseqüentemente, acarreta também o fato de outros não a frequentarem.

Pode-se dizer assim, que com o crescimento urbano, pessoas “pertencentes” à comunidade de baixo poder aquisitivo, pouco a pouco se distanciam da possibilidade de usufruírem atividades do contexto do lazer, pois barreiras socioculturais se mostram como fatores limitantes desse acesso.

Segundo Marcellino (1996a, p. 25 e 26):

[...] as camadas menos favorecidas da população vêm sendo expulsas para a periferia, e portanto, afastadas dos serviços, dos equipamentos específicos; justamente as pessoas que não podem contar com as mínimas condições para a prática do lazer em suas residências e para quem o transporte adicional, além de economicamente inviável e muito desgastante.

Sendo assim, surgiu a ideia de trabalhar com a dança de rua, com crianças do bairro Santa Felicidade, primeiro porque o acesso à dança como um dos conteúdos culturais do lazer, marcado pela desigualdade, preconceito, discriminação, violência, miséria, fome e outros, fica restrito a grupos sociais que, devido às suas condições financeiras, podem frequentar escolas de dança, segundo, pela riqueza de seu conteúdo histórico-cultural e, terceiro, por estar mais próximo da realidade da qual vivem. No entanto, surgiu a seguinte questão norteadora: Atualmente, as crianças são influenciadas por outros ritmos e danças midiáticas. Partindo deste princípio, da forte influência da mídia sobre os mesmos, como essas crianças estruturam a experiência da dança de rua com as possibilidades de lazer no seu cotidiano?

Santos (2008) relata que o acesso à dança como um dos conteúdos culturais do lazer, tendo em vista a realidade encontrada no Brasil e suas contestações sociais, limita-se a grupos sociais que, devido aos seus status, podem frequentar escolas ou grupos de dança.

Marcellino (1996a) contribui com esta discussão ressaltando que o ser humano, engajado em uma comunidade onde 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 sócio-culturais se mostram como fatores limitantes desse acesso. Ainda de acordo com Marcellino (1996a), essa barreira para 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 por meio da animação sócio-cultural, ou por outras barreiras que impedem o acesso restrito e irrestrito das pessoas ao lazer.

A opção pelo Bairro Santa Felicidade, se deu exatamente por esse ter em sua constituição, a história de segregação e exclusão social, ou seja, nunca teve condições sequer para ser habitado, muito menos de proporcionar a seus habitantes acesso a equipamentos para o lazer. No entanto, projetos como o proposto nesta tese propiciaria aos moradores a opção de melhorar seu “pedaço”, com a possibilidade de vivências no contexto do lazer e da cultura, quer seja pela dança de rua, e dar a estes a oportunidade que lhes é negada

diante de muitos, para mostrar seus valores, devido à falta de oportunidades de participar de atividades culturais, de projetos para o amparo à saúde e segurança.

Tendo em vista que a educação para e pela a dança e suas vertentes, são dimensões pouco exploradas no âmbito da Educação e 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 de como for trabalhada, como resistente à ação da indústria cultural<sup>6</sup>. Partindo desta linha de pensamento da educação para e pelo lazer e da proposta de práticas pedagógicas de dança-arte-educação, tendo como instrumento a dança de rua, é que buscou-se alicerces para que este estudo se concretizasse.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar como a dança de rua, com base na análise central dos significados do lazer, pode integrar o cotidiano de crianças, ressignificando suas práticas e seu “pedaço”, na busca de uma nova perspectiva de inserção social. Para que o objetivo deste estudo se concretizasse, foi necessário:

- a) Versar sobre arte-educação e seus pressupostos teóricos metodológicos;
- b) Abordar a Dança e o movimento *Hip hop* com ênfase na dança de rua;
- c) Vivenciar a proposta de dança-arte-educação com crianças moradoras do bairro Santa Felicidade, favorecendo o reconhecimento de elementos culturais do *hip hop*;
- d) Investigar como a dança de rua pode ser desenvolvida como uma das formas possíveis de vivências no lazer;
- e) Verificar como as crianças do bairro Santa Felicidade, envolvidas na pesquisa, se apropriam e ressignificam a dança de rua como uma das possibilidades no lazer em seu cotidiano.

---

<sup>6</sup>A definição Indústria Cultural pode ser encontrada na obra: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando-se como metodologia uma combinação de pesquisa bibliográfica (UEM, UNIMEP, UNICAMP, USP, FAFIMAN) e de campo do tipo pesquisa-ação (DEMO, 1989). Fizeram parte da pesquisa, 50 crianças do bairro Santa Felicidade, da cidade de Maringá-PR. A coleta de dados deu-se por meio de observações participativas, diário de campo e entrevista coletiva com roteiro semi estruturado, sendo esta última realizada em três fases, a primeira diagnóstica e as demais realizadas no processo de desenvolvimento das aulas e finalização das vivências.

A pesquisa inicia relatando no Capítulo 1 – A Dança-arte-educação: pressupostos teóricos metodológicos, abordando o conceito de arte-educação e sua importância como prática pedagógica, pautando no prisma de Barbosa (1998). Posteriormente é feita uma abordagem sobre a dança e as possibilidades de práticas pedagógicas. Em seguida, versa-se sobre a dança negra no contexto educacional – a cultura em questão e, finaliza-se o capítulo versando sobre a dança de rua na óptica da dança-arte-educação.

O Capítulo 2 aborda a Dança de Rua como possibilidade no lazer, com crianças. Em princípio, foi abordada a dança-arte-educação: dança como possibilidade no lazer. Este capítulo finaliza retratando o Contexto socioeducacional e o lazer.

O Capítulo 3, aborda a interface ideológica da Indústria Cultural e o indivíduo que dança. Neste é apresentado o processo em Massa e a Influência da Indústria Cultural na Dança: conformismo e resistência pautando-se no prisma de Adorno e Horkheimer (1985) - na obra Dialética do Esclarecimento e Certeau (1998) - na obra A Invenção do Cotidiano.

O Capítulo 4 descreve a Dança-arte-educação como uma proposta de vivência, relatando como é o grupo de crianças que foram pesquisadas, como reagiram durante as vivências e a cultura ensinada e foi apresentado, também o roteiro sintético utilizado para os encontros. Por fim, aparecem os relatos dessas crianças, o conteúdo e resultado das entrevistas, em relação à pesquisa de dança-arte-educação, o entendimento que tinham sobre o movimento *hip hop* e o que passaram a adquirir, enfim, todo o processo de aprendizado que passaram a ter.

Nas considerações finais, foi realizada uma reflexão acerca de todo o trabalho, o processo metodológico, a proposta de dança-arte-educação, o

aprendizado anterior e o novo, as limitações, o objetivo proposto e novas possibilidades da proposta. Ao expor esta tese, abre-se também a possibilidade de novos debates e contribuições de toda a comunidade acadêmica.

## CAPÍTULO I

*A carne mais barata do mercado é a carne negra.  
[...] E esse país vai deixando todo mundo preto  
e o cabelo esticado.  
Mas mesmo assim, ainda guarda o direito,  
de algum antepassado da cor,  
Brigar sutilmente por respeito,  
Brigar bravamente por respeito,  
Brigar por justiça e por respeito!  
De algum antepassado da cor,  
Brigar! Brigar!  
Brigar! Brigar!  
Brigar!*

A Carne  
(Seu Jorge, Marcelo Yuka e Wilson Cappelletto)

### **A DANÇA-ARTE-EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo apresenta uma proposta de reflexão sobre a importância das práticas pedagógicas, em específico, no que diz respeito à cultura, arte, e dança como conteúdo educativo para formação sociopolítica do indivíduo. Em um primeiro momento pondera-se acerca da arte-educação como importante conteúdo para a prática pedagógica, pautando-se pela perspectiva que Duarte Júnior (1991) e Barbosa (1989a) atribuem a esta questão. A partir dessa concepção, são abordados alguns aspectos sobre a dança e as suas possibilidades enquanto ações educativas. Em seguida, é feita uma abordagem sobre a dança negra no contexto educacional - a cultura em questão, refletindo acerca de preconceitos, valorização e conhecimento da cultura. Finaliza-se este capítulo versando sobre a dança de rua na óptica de dança-arte-educação, destacando a dança como expressão artística, cultural e pessoal.

## 1.1 A arte-educação

Fazendo uma retrospectiva do processo escolar é possível destacar que há uma classificação nas variadas disciplinas ofertadas na escola em “mais séria”, “mais importante” ou “de menor importância”, para a vida futura. Saber teoremas, concordâncias verbais, localizações territoriais, datas e significados, sempre foi pré-requisito para aprovação, boas notas e poder seguir adiante. A jornada é longa: ensino fundamental, médio, cursinho, vestibular, para então se chegar finalmente à universidade, lugar pretendido por todos e visto como de maior seriedade. Fazendo essas ponderações e lembrando os tempos de escola e das aulas de artes (sorriso nos lábios, jogar tinta nos papéis, “bagunça”, lixar, serrar e professores mais tolerantes) é que Duarte Jr. (1991, p.10) chega à conclusão de que:

[...] as aulas de artes serviam mesmo era para divertir, para aliviar a tensão provocada por todos aqueles professores sisudos e suas exigências intermináveis. Hoje: como médico, engenheiros, psicólogos ou economistas, não veriam nenhuma “utilidade” naquelas atividades, além da diversão. Jamais aquelas aulas poderiam ter cumprido outra finalidade, jamais elas poderiam fazer de nós um “doutor” mais eficiente.

Partindo deste ponto de vista o autor acima citado, faz uma reflexão sobre o conflito básico da civilização atual: o que é “útil” (obrigações, muitas vezes a contragosto e para sobrevivência) e o que é “agradável” (prazeroso, divertido, realizado após a obrigação) para chegar à conclusão de que a arte é considerada como uma atividade prazerosa. Duarte Jr. (1991) ainda ressalta que este conflito vai além, pois a exigência da civilização moderna leva à separação da emoção da razão, ao afirmar que: “[...] estamos divididos e compartimentados num mundo altamente especializado, e, se quisermos alcançar o ‘sucesso’, devemos manter esta compartimentação” (DUARTE JR, 1991, p. 10).

Pensando nessa dicotomia, foi que surgiu a ideia de uma educação pautada na emoção, baseada nas expressões e nos sentimentos. Uma educação por meio da arte – expressão cunhada por Herbert Read, na segunda metade do século XX, em 1943, numa obra intitulada *Education through art*.

Toda criança é um artista de qualquer tipo cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum (READ, 1966, p.17)

Pode-se assim entender que a educação por meio da arte, ou arte-educação, surge como uma proposta alternativa de educação. Esta propõe a reinserção, reeducação e reconstrução do indivíduo como um todo em convívio social.

De acordo com Saviani (1987), a reforma educacional, então implantada, atendia ao chamado de construção de um “projeto nacional” que serviria como alavanca para o desenvolvimento do “Brasil – Potência”. Sendo assim, a arte passou a ser incluída no currículo escolar sob a nomenclatura de Educação Artística, todavia esta era considerada “atividade educativa” e não disciplina e, tinha como objetivo para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] promover o alcance do objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus: proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 49).

Muito embora a escrita da lei possa parecer avançada, o seu espírito denuncia a construção de um projeto elaborado sem a participação de arte-educadores brasileiros, como bem denuncia Barbosa, em seu relatório encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) à Sociedade Internacional de Educação Através da Arte (INSEA – acrônimo *International Society for Education through Art*). Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante, entretanto Barbosa (1989a, p.170) pondera que com esta reforma ocorrida em 1971 “[...] as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação as humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo a filosofia e a história haviam sido eliminadas do currículo”.

Barbosa (1989a, p. 171) ainda faz uma dura crítica ressaltando que:

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade do Brasil é de 18 anos), com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas.

Barbosa (1989a, p.171) segue denunciando a falta de profissionais qualificados para exercer o domínio dessa nova atividade ao dizer que naquele período não havia “[...] cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico” (BARBOSA, 1989a, p. 170). Em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394), dando um passo a diante, passou a garantir a Arte como disciplina obrigatória na educação básica. Assim, no parágrafo 2º do Artigo 26 pode-se ler que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno” (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

A partir do estabelecimento da nova LDB, em 1996, o sistema de educação do Brasil passa a conceber a arte vista por outro prisma: o da educação estética voltada para o cotidiano, dando, assim, a devida importância a esta modalidade de educação pelo desenvolvimento e formação artística de jovens e crianças. A arte vista por esta perspectiva, pode ser trabalhada em diversos aspectos e finalidades, devido ao modo com que trata os conteúdos (formação integral do aluno) a sua compreensão (expressão criadora), o que é fundamental para a divulgação da cultura e formação crítica do cidadão contemporâneo.

Pode-se, assim, entender que a aprendizagem da arte incita a expressão e a comunicação pessoal, pois permite ao indivíduo aprofundar-se na relação consigo mesmo e com o outro. Segundo Azevedo Júnior (2007, p.07):

A arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções... Por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte.

A arte é uma forma de representação simbólica que motiva as pessoas a valorizar mais a forma de se expressar, auxiliando-as no enfrentamento de seu cotidiano. A arte como representação simbólica expressa ideias, valores, desejos e sentimentos.

Barbosa (2003) destaca a importância da arte-educação como processo pedagógico, com o intuito 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. Para ela:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Por meio das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a arte capacita um ser humano ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence. (BARBOSA, 2003, p.108)

A arte como componente da cultura, se mostra de suma importância e viável para inserção, difusão e fortalecimento da cultura popular no âmbito educacional, juntamente com as mais diversas matérias e disciplinas, ou seja, a arte-educação na concepção da abordagem cultural tem grande capacidade de sucesso no contexto escolar em todos os níveis como recurso didático-pedagógico. Sendo assim, a arte, como recurso didático-pedagógico, possibilita a junção da composição artística com a consideração da obra propriamente dita e sua composição histórica. Esta reflexão sobre a arte é adotada como a natureza epistemológica, é indicação da "Proposta triangular para o ensino da Arte" criada pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (1989b) dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

A proposta triangular elaborada por Barbosa (1989b) teve início na década de 1980 e foi sistematizada no período de 1987/1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP – (MAC). Essa proposta surge pautada na necessidade de práticas pedagógicas da arte pós-moderna e na busca por possibilidades de ações do livre fazer artístico, da leitura das obras e sua

contextualização, uma vez que tais práticas já não condizem com as diversas tendências e perspectivas da sociedade da época.

A proposta de Barbosa (1998) possibilita debater a arte no contexto educacional de maneira crítica, relevante e minuciosa, pois permite o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e estéticas. Hoje esta proposta é considerada como a principal referência da reflexão do ensino da arte no Brasil, pois, aborda de modo conjunto, elementos relevantes para o ensino e aprendizagem ou seja a interligação entre a experimentação (fazer artístico), a codificação (análise, entendimento e o julgamento) e a informação (leitura da obra de arte).

Pode-se dizer, que a proposta de arte-educação de Barbosa (1998) é cunhada a partir de três linhas básicas que se complementam: a leitura da obra, o fazer a arte e a contextualização. A leitura da obra baseia-se na aproximação entre a imagem e a cognição, é a evidenciação da faculdade crítica dos indivíduos. O objeto de interpretação é a obra e não o artista.

Segundo Barbosa (1998), a leitura da obra é de suma importância, pois são recebidos, a todo o momento, vários estímulos iconográficos, por meio de jornais, internet, mídia, dentre outros. Esses estímulos acabam chegando de forma errônea, involuntária e sem criticidade alguma.

A própria contextualização histórica das imagens apresenta resquícios da alienação, submissão e consumo. Isso só afirma ainda mais a importância da reflexão crítica acerca da leitura das obras e sua relação com a realidade, de modo a estimular e respeitar a autonomia dos indivíduos.

O fazer arte se fundamenta em estimular o fazer artístico, por meio de vivências e experiências que devem ser trabalhadas fazendo uma releitura, e não uma cópia, para tornar o processo de ensino/aprendizagem completo e significativo. Para Barbosa (2005, p. 144): “O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem”.

A contextualização consiste em ir além da arte como linguagem linear e discursiva predominante na escola, não se limitar à biografia do artista, ou à história da mesma. É preciso desenvolver o pensamento e a linguagem para ter a capacidade crítica para relacionar a arte com outras áreas do conhecimento.

Ao se pensar nas três linhas básicas que se complementam na proposta triangular de Barbosa (1998), é importante ressaltar que, embora complementares, não precisam necessariamente acontecer ao mesmo tempo, todavia devem estar inter-relacionadas. Barbosa (1998, p.40) afirma que: “Os educadores precisam compreender que não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem”.

Pautando-se nessa proposta é que surgiu o interesse em estudar uma das linguagens da arte, a dança de rua (um dos elementos do movimento *hip hop*), como conteúdo a ser trabalhado no âmbito escolar, porém com ensino não formal (contraturno), com crianças de um bairro periférico da cidade de Maringá-PR. A dança de rua, no prisma de Barbosa (1998) configura-se como um potencial esclarecedor desta proposta e uma ótima opção de reflexão acerca da prática pedagógica, uma vez que esta manifestação artística se apropria de outras produções para compor o movimento *hip hop* (Música, Grafite, DJ e o Mc).

Sendo assim, a dança foi utilizada como uma das possibilidades da Arte que pode contribuir na reflexão sobre ensino-aprendizagem, no que diz respeito à retomada e resignificação de novas codificações envolvendo a cultura popular, em especial por trazer uma abordagem interdisciplinar e multicultural. Nesta ótica, será abordado mais sobre a dança no item a seguir.

## **1.2 A dança - prática pedagógica**

Ao longo da história da humanidade, a dança vem se manifestando de diferentes maneiras. Na antiguidade, a expressão corporal já podia ser percebida nas manifestações sociais por meio das danças, jogos e lutas. Cavasin (2003, p. 11) destaca que:

Cada cultura transportou seu conteúdo às mais diferentes áreas como a Arte, a Música e a Pintura. Dentre elas, as danças absorveram a maior parte dessa transferência. Isso porque a dança sempre foi de grande importância nas sociedades, seja como uma forma de expressão artística, seja como objeto de culto aos deuses, ou seja, como simples

entretenimento. Em tempos mais remotos, a dança, por ser muito difundida em ritos religiosos, tinha um caráter místico.

A dança manifestada nos primórdios era entendida como representação mítica, religiosa e lúdica, uma vez que qualquer manifestação era motivo para sua realização: pesca, caça, colheita, chegada de um novo ente ou passagem de vida (morte), enlace, primavera, dentre outros. Estas manifestações espontâneas eram a forma de extravasar as energias, anseios e emoções, seja como súplica ou agradecimento aos Deuses. A história da dança se assemelha com a contextualização histórica do próprio ser humano, pois anteriormente à linguagem, os indivíduos já expressavam seus anseios, privações, sentimentos e sua existência por meio de movimentações rítmicas.

A dança tinha como principal objetivo a comunicação. Era utilizada pelos homens primatas para a própria sobrevivência, o que explicava as diversificadas representações que eram feitas para simbolizar as datas comemorativas, os rituais de nascimento, guerra, entre outras manifestações. Por integrar o processo evolutivo, a dança vai se modificando para suprir as necessidades do humano, em cada época, de se comunicar, expressar e obter novos conhecimentos.

Souza e Melo (2004) afirmam que pesquisadores da dança destacam que sua primeira aparição se deu nos primórdios, sua forma era predominantemente coletiva e as tradições eram pautadas na cultura popular. A dança como instrumento de prática pedagógica e estética apenas se dá no século XVII, com o desenvolvimento do balé clássico. Todavia, ao fazer parte das manifestações cotidianas da corte européia, afasta-se do povo e passa a ser agregada a práticas lúdicas da nobreza, evidenciando e afirmando o poder e a notoriedade dominante desta classe.

Para Garaudy (1980) a dança é considerada por todos os povos e em todos os tempos, uma forma de comunicação e expressão, que se materializou por meio dos corpos em movimento, sistematizada em seguimentos expressivos e experiências que sobrepujam o poder das mímicas e das palavras. Dançar representa as mais variadas manifestações: magia, trabalho, festa, amor e morte. O corpo dançante expressa os sentimentos e exprime as experiências que precisam ser manifestadas. Assim, a dança possibilita o

deleite da invenção de um gesto com a harmonia da nova assimilação, o lugar e o tempo da ludicidade, pois o ser, desde os primórdios, dançou e continua a dançar em todos os momentos relevantes de sua vida.

Pode-se perceber assim que a dança é uma possibilidade pedagógica em potencial a ser trabalhada, pois possibilita o acesso do indivíduo com a arte, ao saber e à coletividade. A dança tem acessibilidade ao grande público e em diferentes situações, isso devido à comunicação, interação social e desenvolvimento proporcionado ao indivíduo em todas as fases da vida.

A dança também desperta nos indivíduos, por meio da gama de movimentações, as mais diversas sensações (sensorial, corporal, liberdade espacial, coordenação de movimentos, singularidade a beleza física, insegurança, fragilidade, harmonia, dentre outros).

Minello (2006) destaca que, novos entendimentos, sensações e sentimentos são essenciais para sobrevivência emocional, pois se vive em uma sociedade mecanizada, robotizada e burocratizada, na qual 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.

Souza *et al* (2005) afirmam que a dança, como arte, se insere no universo cultural e, por meio do lazer, pode gerar mudanças ideológicas que interferem no entendimento de si, do outro e da relação sociais no mundo. Camargo (1989) contribui com esta idéia, relatando que a dança perpassa os sentimentos e ganha novas caracterizações:

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)

A arte, todavia, acaba passando despercebida para grande parte dos setores governamentais, que consideram a mesma como irrelevante, um primor voltado apenas à alta sociedade, quando não culpam a impossibilidade do acesso aos bens culturais a fatores e questões associadas a problemas de

estrutura social. Porém, ao pensar a arte enquanto patrimônio da humanidade nota-se como é primordial a cidadania, característica de uma sociedade democrática. Sob esse prisma, é que a arte enquanto prática pedagógica, que possibilita muitas iniciativas, deveria ter seu acesso garantido a todos

A esse respeito o Dallari (2004) diz:

Preparar para a cidadania não é, portanto, apenas dar a informação sobre os cargos eletivos a serem disputados e sobre os candidatos a ocupá-los, mas também informar e despertar a consciência sobre o valor da pessoa humana, suas características essenciais, sua necessidade de convivência e a obrigação de respeitar a dignidade de todos os seres humanos, independentemente de sua condição social ou de atributos pessoais (DALLARI, 2004, p.42).

A dança, não pode ser vista como atividade “perniciosa”, enquanto manifestação artístico-cultural, deve ser incentivada enquanto expressão que possibilita descobrir e desenvolver aspectos significativos à vida humana. Dantas (1999) ressalva que em algumas regiões, a dança é manifestada como símbolo importante para a comunidade, pois estas precisam estar sempre em seu contato como forma de integração. Reconhecer seu ambiente por meio da dança é um dos processos de referência significativo.

Peto (2000, p. 35) acerca da dança, afirma que:

A dança para a maioria, é sinônimo de código (ballet clássico, moderno, contemporâneo), de coreografia pronta ou de estilo musical (*funk, rap, reggae, street dance*) características atribuídas a dança que são cristalizadas pelas relações com a mídia. Para contrapor essa mensagem errônea, é necessário discutir e problematizar a necessidade de códigos externos, trabalhando com processos criativos em Dança. Estes permitirão ampliar o vocabulário de movimentos e torná-los um valioso instrumento para a comunicação e terapia. A mistura entre razão e sensibilidade que o trabalho de Dança proporciona, é essencial para atingir a compreensão dos processos intuitivos.

Entende-se assim a dança como elemento em potencial da arte e de grande relevância no processo de formação das pessoas, ou seja, deve ser voltada para a educação do ser humano, e se constitui em uma perspectiva de indivíduos mais criativos, sensíveis e expressivos.

Para Kunz (1994), a sensibilidade na dança, está baseada no momento em que o corpo que dança detém as sensações experienciadas na dança e se permite vivenciá-las de forma plena, ou seja, fundamenta-se no entendimento

das relações sociais, inicialmente do indivíduo consigo e seus valores, para poder estabelecer a relação com o mundo, com as pessoas e com outros saberes.

O indivíduo foi projetado para cumprir deveres, ser obediente, seguir por veredas predeterminadas, sobrando pouco de espontaneidade e improvisação, o que lhe permitiria a criação, sensibilidade, confiança, criticidade e expectativas. Contudo, por meio da dança é possível experienciar estas sensações e extrapolar a improvisação e criação.

A experiência do corpo, aliada as sensações de criação do objeto e de bem estar ou de prazer, modificou e ampliou as exigências e desejos humanos. Embora o corpo humano tenha a mesma anatomia há milênios, a partir da experiência do uso do instrumento em situação de relativo conforto e segurança, a evolução foi vertiginosa. Os elaborados sistemas de ensino, criados no século passado e em nossos dias, encontram-se diante da necessidade de associar o entendimento do potencial humano ao entendimento dos limites do corpo. Isso obrigaria as pessoas a reconhecer a necessidade de uma constante experimentação da Motricidade Humana (BERTAZZO, 2004, p.42)

A dança permite experienciar as mais diversas sensações, das mais variadas culturas, associando o entendimento cultural das pessoas com as próprias limitações corporais. A dança no Brasil passou por uma miscigenação de várias culturas: indígena, africana, americana, europeia, luso-brasileira, dentre outras. Como uma das mais antigas manifestações humanas, assumiu características distintas nos vários momentos históricos, sendo a dança negra uma das classificações da dança e, ainda, foco deste estudo – a dança de rua.

A contribuição da cultura afro na formação da cultura brasileira fica patente nas manifestações no Brasil. Essa contribuição se mostra na religião, no batuque do samba, da capoeira, na dança, na culinária, na moda, na língua; está em todo arcabouço cultural do País. A esses elementos trazidos pelos negros escravos e adaptados por eles ao meio que encontraram no Brasil, dá-se o nome de “cultura afro-brasileira”.

As transformações sociais 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 diversas formas gestuais.

Derivando da necessidade que o ser humano tem de se comunicar, expressar e obter novos conhecimentos, é que se pensou na dança negra, em específico na dança de rua, como conteúdo para prática pedagógica reflexiva. A contribuição desta cultura dar-se-á no sentido de que as danças negras ligadas à tradições e movimentos ritualísticos populares venham a ser reconhecidas e tenham maior difusão, mantendo vivas as raízes socioculturais africanas, cooperando para a formação de indivíduos mais críticos, com menos preconceito, estereótipos e discriminação das mais diversas ordens.

É importante pensar na nomenclatura dança negra<sup>7</sup>, “dança” como um dos elementos da cultura artística e do movimento, 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, as etnias que se colocam como culturas não hegemônicas, pautadas numa outra nacionalidade, por vezes, estigmatizadas socialmente. Portanto, estudar a “dança negra” no contexto brasileiro é conhecer a cultura do País em seu processo de aculturação do legado africano, difundindo-a e valorizando-a em sua multiplicidade gestual, estética, simbólica e histórica.

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 cultural e da midiaticização está no resgate da cultura afro e na afirmação dos elementos populares.

Portanto, a dança como possibilidade pedagógica, artística, cultural e acadêmico-científica, foi pensada, nesta pesquisa, como meio de educar para transformar a realidade sociocultural, apreciação do olhar, valorização da contribuição da cultura afro no Brasil, criar expectativas e despertar os interesses dos educandos por meio da linguagem corporal, visando interações

---

<sup>7</sup> A nomenclatura dança negra é utilizada na obra: SOARES, C. A. V.; COSCARELLA, P. L. A.. **Dança negra contemporânea** - existimos, logo dançamos. Semana de Ciências Sociais, SEMANACS, IFCH- Campinas, 2013.

com os aspectos lúdicos e educacionais, e buscando novas formas e espaços para obter aprendizados sobre diferentes culturas.

Pode-se, assim, entender que a dança, nesta pesquisa, se pauta no prisma de Duarte Júnior (1991) e Barbosa (1989a), na perspectiva da arte voltada à compreensão estética, uma vez que suas experiências possibilitam sobrepujar os dualismos corpo e mente, emoção e razão, e desenvolver conhecimentos diferentes, voltados ao desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e reflexão crítica, o que é incumbência da educação.

Bérge (1988) ressalta que a dança, como prática pedagógica, realizada por meio da expressão artística, possibilita aos indivíduos desenvolver suas potencialidades:

Uma nova concepção da educação do movimento deve passar primeiramente por estas exigências, porque é no decorrer da infância e da juventude que se formam hábitos decisivos para a vida. [...] A educação corporal não é tão importante quanto a da mente? [...] O cérebro se empanturra, enquanto o corpo permanece esfomeado. Quando o intelecto se torna o único ponto de referência e valorização, estabelece-se uma ruptura profunda [...], perde-se toda a capacidade de espontaneidade. (BÉRGE, 1988, p. 13).

A educação tem como responsabilidade o desenvolvimento do indivíduo como um todo, e não apenas em um aspecto. A dança na perspectiva da arte-educação é uma possibilidade pedagógica que integra o conhecimento cognitivo, juntamente com a livre expressão do indivíduo.

A dança-arte-educação parte do pressuposto de que o movimento possibilita a interlocução e a expressão do indivíduo, tornando-o crítico e formando sua personalidade. Robinson (1978) ressalta que, toda dança, independentemente da estética à qual é relativa, surge da “magia” e obtém diferentes atribuições por meio de três motivações primordiais: a expressão, o espetáculo e a recreação.

A autora ainda elaborou um diagrama em formato de árvore que demonstra a dança na realidade contemporânea e, a expressão, como o elemento mais relevante. Conforme ilustrado na figura 1.

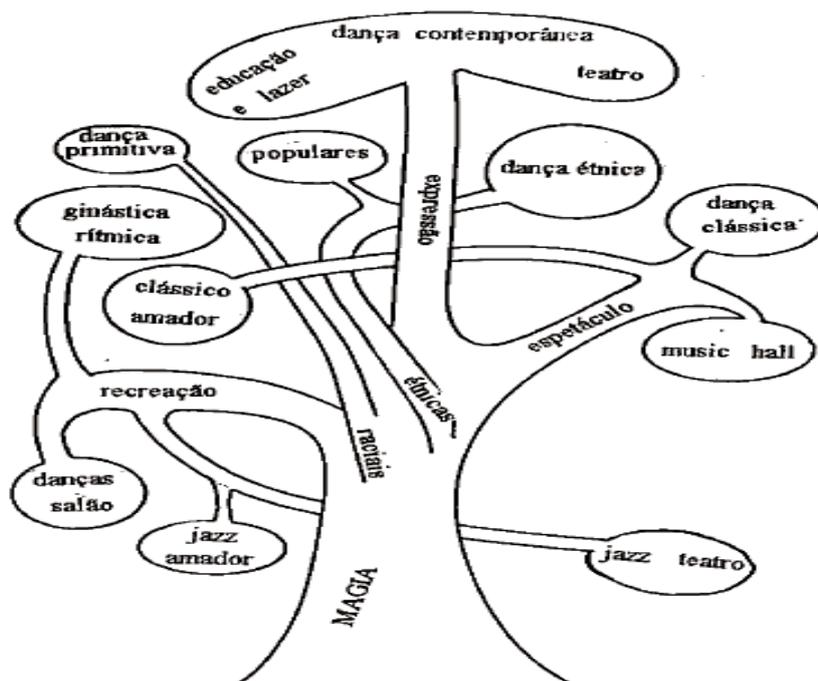


Figura 1. Árvore da Dança (ROBINSON,1978)

Analisando a árvore do conhecimento sobre a arte, é possível verificar que é composta por diversos elementos. No tronco principal se encontra a “magia”, vista como primordial pela autora, seguida do tronco da expressão, juntamente com a educação e lazer, dança contemporânea e teatro, a recreação, com a ginástica rítmica, dança de salão e jazz. Outro ramo menor, porém não menos importante é o étnico, que se ramifica nas danças populares e étnicas. O racial, é representado nas danças primitivas e espetáculo, com as clássicas e a *music hall*.

Fazendo uma conexão entre a árvore de Robinson (1978) com esta pesquisa, é possível verificar que a opção pela dança apresenta um enorme leque de possibilidades a serem trabalhadas com os indivíduos, sendo de maior relevância a arte-educação e o lazer. Todavia, ao pensar na dança, em específico a dança de rua, é possível abordá-la em ramos diferentes, tais como étnico, ou raciais, por ser uma dança de origem negra, entretanto esses ramos seriam atualizados.

Strazzacappa (2009) pautada no diagrama de Robinson (1978) estudou uma possibilidade de atualização:

Numa tentativa de atualizar esta árvore, poderíamos acrescentar muitas outras danças: Algumas danças populares brasileiras, como o forró, o samba, a lambada e recentemente o axé, que também conquistaram os espaços dos cursos de dança de salão ao lado das imortais valsa, tango e bolero. As danças provenientes de regiões e países específicos, como a dança do ventre, a dança flamenca, o sapateado americano e irlandês (tão em voga atualmente) e as danças de rua (ou street dance), poderiam ser introduzidas como um galho que se inicia nas expressões culturais (folclóricas) e se ramifica tanto para o campo profissional do espetáculo, quanto para a área de recreação (amadora). Um bom exemplo são as danças de rua. Elas tiveram origem nos guetos negros norte-americanos, como forma de protesto, e ganharam adeptos no mundo todo. Como o *rap*, o *funk* e o *break*, muitas dessas danças já saíram das ruas e invadiram as academias e palcos teatrais (STRAZZACAPPA, 2009, p.05)

Sendo assim, ao pensar a dança como possibilidade de prática pedagógica, considera-se que independentemente da linha, ramo ou técnica que se vai trabalhar, o que é mais relevante é a forma como serão trabalhados esses elementos para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, no ambiente escolar e fora dele. A partir desse ponto, o destaque é a dança de rua, em específico a dança da cultura negra no contexto educacional.

### **1.3 Dança negra no contexto educacional – a cultura em questão**

Faz-se uso da perspectiva antropológica para ajudar na compreensão de que a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais ampla do que um conceito acadêmico. Cuche (1999), logo na introdução do seu livro, com uma epígrafe do antropólogo Augé (1988), o qual, nela argumenta que, em outras épocas, na França, a cultura tem sido bem mais destacada do que há tempos atrás e que o uso da palavra cultura, por mais descontrolado que possa parecer, constitui por si mesmo um dado etnológico.

O autor ainda relata que:

[...] ao discutir a noção de cultura nas ciências sociais, destaca que o problema da cultura ou das culturas passa por um processo de atualização tanto no plano intelectual, quanto no plano político (CUCHE, 1999, p. 9).

Pautando-se nas ideias do autor, pode-se observar que fato semelhante vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil, e mais especificamente no campo

da educação. E entre educadores e educadoras, nunca se falou tanto em cultura quanto hoje: cultura escolar, cultura da escola, diversidade cultural, multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo, sujeitos socioculturais, cultura juvenil, cultura indígena, cultura negra, dentre outra.

Mesmo que irrevogavelmente a cultura possa significar um modismo pedagógico, ou uma mudança de padrões, deve-se levar em conta que o fato da palavra cultura começar a fazer parte (ou voltar a fazer parte) do vocabulário educacional já compõe um dado pedagógico que merece atenção. Constitui uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas em na sociedade, devido às ações e demandas dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos.

Gomes (2003b) ressalta que a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

O autor observa ainda que homens e mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura, podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo.

Laraia (2001) relata que Ruth Benedict (1997) escreveu, em *O crisântemo e a espada*, que a cultura é como uma lente por meio da qual o ser humano vê o mundo. Sendo assim, homens e mulheres de diferentes culturas usam lentes diversas e, portanto, não têm a mesma visão das coisas. Ainda segundo esse autor:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2001, p.68).

Dentre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação

que a cultura insere os sistemas de representações e as lógicas construídas, na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações.

De acordo com Geertz (1978, p. 55), “[...] pode ser que nas particularidades culturais dos povos – em suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano”. Sendo assim, o que torna as pessoas mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças.

Nesse contexto, pode-se entender a relação com a cultura negra e a educação. Partindo do pensamento de Gomes (2003a) de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, discute-se que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. Esse processo, que também acontece com o sexo e a idade, apresenta variações de uma sociedade para outra.

O autor ainda relata que:

O caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial ainda hoje existente, construída na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais (GOMES, 2003a, p. 02).

Assim, ao abordar a relação entre cultura e educação, é importante lembrar que a educação não se reduz à escolarização. É um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros.

Brandão (1981, p.10 - 11) relata que:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-eaprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, por meio de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem.

A partir do ponto de vista de Brandão (1981) foi possível entender que existem outros tipos, formas e modelos de educação, esta não fica presa unicamente ao ambiente escolar. Também ao professor é importante essa concepção, pois esse não é o único responsável pela prática educativa. Isso faz refletir nos processos educativos escolares e não-escolares. Todavia, nesta pesquisa faz-se uso do processo educativo escolar, compreendendo-o e articulando-o com outros espaços educativos não-escolares.

A escola, como instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são propagadas. Por esse motivo ela também é um importante ambiente onde tais representações podem ser superadas.

Entende-se por escola, nesta pesquisa, a instituição em que se aprende e compartilha, não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores.

Pensando na importância de estudos sobre a diversidade cultural no ambiente escolar, buscou-se, na pesquisa, sistematizar o fundamento para uma educação pluricultural crítica no ensino da dança, em específico, a negra (dança de rua). Estes conceitos são contextualizados a partir das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais em consonância à existência de práticas de ensino com os pressupostos da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.

Bernard (2005) considera que a sociedade atual, trata a diversidade cultural como um clichê, numa perspectiva exaurida de projeto político. Para o autor a diversidade cultural envolve o conceito de singular. Também utiliza o termo cultural como antagônico de natural. Caracteriza ainda a diversidade cultural como elemento dinâmico. O autor sugere que a diversidade cultural deveria deixar seu caminho de questão, para ser encarada como resposta aos problemas sociais. Por último, o autor destaca a reflexão da diversidade cultural como um projeto que exige engajamento, um projeto contra a mercantilização da diferença, onde a diversidade não seja utilizada como ferramenta de propaganda para os grupos multinacionais.

Esta pesquisa foi fundamentada na inclusão da dança negra na escola, pautada nas diretrizes curriculares para o ensino da arte e, conseqüentemente na educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, em consonância com o conceito de diversidade cultural apontado por Bernard (2005, p. 09)

[...] a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem produzir.

A escola possui diversas ferramentas para propor transformações para esta situação. Produzindo a partir da reflexão de seus profissionais, estratégias que ampliem a condição dos afro-descendentes dentro da sociedade, na medida em que sejam educadas para orgulhar-se de seu pertencimento étnico. As Diretrizes Curriculares defendem o pressuposto de que é papel da escola desconstruir a representação de que o afro-descendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada.

Sendo assim, é papel do educador compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como esse fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de

uma escola democrática. Cabe também ao educador entender o conjunto de representações sobre o negro, existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. Debates sobre a cultura negra auxiliam nesta tarefa.

Todavia, isso requer um posicionamento. Enreda a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra.

Para Gomes (2003b, p.78):

[...] refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos. Porém, refiro-me aqui ao grupo étnico/racial classificado socialmente como negro.

O autor ressalta ainda que, embora alguns antropólogos tratem com desconfiança a adjetivação de uma cultura como “negra”, o que importa aqui é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros. Não se trata de cair no racismo biológico, nem de afirmar que o fenótipo é o único determinante da posição ocupada pelas pessoas na sociedade brasileira. Trata-se de compreender que há uma lógica gerada no bojo de uma africanidade recriada no Brasil, a qual impregna a vida de todos, negros e brancos.

Por fim, pautando-se nos autores elencados anteriormente, a pesquisa faz uso da dança negra (*hip hop*) como uma das possibilidades que reconhece, enaltece, valoriza e, de certa forma, contribui para uma educação antirracista, de forma que vá além da repetição de movimentos descontextualizados, ou

seja, que apresente e valorize sua relação com a cultura em que foi gerada e, assim, favoreça a construção de uma identidade negra positiva.

#### **1.4 O movimento *hip hop* e a dança de rua na óptica da dança-arte-educação**

Baseado nos pressupostos teóricos dos estudos de Duarte Jr. (1978) e Barbosa (1998) fez-se uso nesta pesquisa da proposta de arte-educação, como conteúdo pedagógico da ação desenvolvida com crianças no Bairro Santa Felicidade, tendo a dança de rua como tema central, uma vez que esta é uma importante estratégia para contribuir com as manifestações artísticas e suas apropriações.

Silva (2001) destaca que a dança de rua foi inserida na cultura brasileira por meio da tecnologia, da visualização de vídeos derivados do movimento *hip-hop*, do *funk*, do *black music* e do *rap* afro americano. A partir dessa visibilidade, foi ganhando destaque e um toque brasileiro.

O surgimento do *hip hop* e das primeiras manifestações da dança de rua aconteceram nos Estados Unidos, nos subúrbios de Nova York e Chicago, na década de 70, mais precisamente em 1929, quando ocorreu uma enorme crise econômica com a queda da bolsa de Nova York.

Fochi (2007, p.61) relata que:

Frente aos inúmeros problemas que assolavam estes bairros periféricos como violência, pobreza, tráfico de drogas, racismo, educação, ausência de espaço de lazer para os jovens, a alternativa foi promover a organização interna, ou seja, enfrentar o problema com os recursos da própria comunidade, sem depender de influência ou apoio externo, já que o governo foi o principal agente causador da situação.

Santos (2008, p.32) complementa destacando que “[...] neste período, vários artistas, entre músicos e dançarinos, que trabalhavam em casas noturnas, perderam seus empregos. A saída que lhes restou foi trabalhar nas ruas fazendo shows”. Em decorrência dessa situação, muitos artistas acabaram por realizar seu trabalho em meio às ruas, o que ocasionou uma mistura de sons, pois tocavam *Ragtime*, *Jazz* e outros ritmos da cultura negra.

Assim, surgiram os primeiros dançarinos de rua, denominados naquele período como *tap dancers* (sapateadores). É importante ressaltar que os espetáculos que se viam naquele período diferem muito desses dos dias atuais, porém, são consideradas historicamente como as primeiras manifestações culturais.

O surgimento e expansão da dança de rua se deram após outros elementos musicais tais como *Funk*, *Rock'n'roll*, *Jazz* e o *Soul*. Estes serviram de inspiração para os dançarinos, uma vez que buscaram nestes estilos, passos para uma linguagem que acompanhasse o balanço da sua música.

Para Vilela (1998, p.221): “[...] o *funk* foi à principal base para a dança de rua”. Podemos assim entender que a música teve função essencial para o surgimento do movimento *hip hop*, uma vez que o meio de manifestação das ideias e sua sistematização foram as grandes inspirações dos indivíduos.

Rose (1997, p.227-234), acerca do *hip hop*, destaca que:

*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 quatro 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** e harmonizada pelo **Dj**; o **graffiti**<sup>8</sup>, 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.

O *hip-hop* surge como uma forma de luta por reivindicações da periferia de Nova York, ou seja, um movimento com papel importante de conter as constantes guerras e brigas entre gangues por disputas de território, uma forma de expressar as dificuldades e as necessidades das classes excluídas.

Objetivando acabar com as brigas entre as gangues que aconteciam nas ruas, alguns jovens resolveram organizar bailes nas ruas ou nas escolas na periferia, com o recurso da dança e grafite como elemento de duelo, ou seja, o confronto entre as gangues era na pista e o recurso da disputa era a dança, mais específico o *break* (adaptado no Brasil para a Dança de Rua). Assim o

---

<sup>8</sup> Palavra que se originou do italiano *graffito* (singular) e *graffiti* (plural), de origem greco-latina em *graphien* (escrever) e *graphium* (gravado a estilete). Designa as imagens grafadas de forma precária, em oposição ao *graffito*, imagem decorativa elaborada. (SUMIYA apud VILELA, 1998).

*break* servia como incentivo à dança e diminuição da violência e o grafite como arte que demarcava territórios.

Santos (2008, p.34-35) a respeito do *break* ressalta que:

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*.

A autora ainda complementa destacando que, em Nova York, se iniciou um costume trazido pelos imigrantes jamaicanos, que era a realização das festas na rua, onde diferentes grupos de rua acabavam se encontrando, surgindo, assim, um novo estilo dançante. Os jovens passaram a se desafiar constantemente. O desafio consistia na disputa pelo título de melhor na dança, assim era válido todo tipo de movimentação (acrobacia, movimentações de artes marciais, mímicas, coreografias, criatividade e tudo que envolvesse a criatividade), para que o oponente fosse derrotado. Essa manifestação competitiva foi denominada "Batalha", hoje é mais reconhecida como "Rachas".

Entende-se, assim, que por meio da influência dos imigrantes jamaicanos e da realização das "Batalhas" as quais apresentavam o duelo artístico-criativo entre as gangues de rua, para saber quem era o melhor na dança, que emergiu a nova linguagem cultural, conhecida como *hip-hop*.

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)

Segundo Fochi (2007, p.62), "[...] a equipe mais conhecida foi a *Universal Zulu Nation*, que tinha como líder o DJ *Afrika Bambaata* – conhecido

como fundador do movimento *hip hop*". Este teria se inspirado em dois movimentos cíclicos, ou seja, um estava na forma pela qual se transmitia a cultura dos guetos norte-americanos, o outro, justamente na forma de dança mais popular da época, ou seja, saltar (*hop*) movimentando os quadris (*hip*).

Stoppa (2005, p. 39) disserta a respeito do movimento *hip hop* relatando que:

É interessante notar que, como próprio nome, o hip-hop liga-se à noção de movimento, no caso a do movimento corporal, com o saltar e balançar o quadril. Além disso, a realização dos quatro elementos constitutivos ocorre de forma articulada, num sentido de movimentação em conjunto, o que justificaria a existência de cada um deles e a caracterização dessa situação em um movimento cultural, ligado a vivências artísticas e possuidor de um sentido mais amplo do que a realização de cada um desses elementos de forma isolada.

Assim, pode-se entender que o movimento *hip hop* surge como um instrumento de luta de uma comunidade, a qual, ao se deparar com abandono e falta de apoio das instituições públicas, se uniu para criar uma identidade alternativa, com alicerce em diversos elementos, tais como a vestimenta, o vocabulário e o espaço delimitado de cada grupo.

Brackett (2009) destaca que no início dos anos 60 houve um grande aumento nas gravações com influências no estilo *gospel*, uma junção de intérpretes, autores e gravadoras começaram a produzir discos num estilo harmônico e original que acabou tornando-se mais tarde conhecido como *soul*. Estes trabalhos com selos independentes eram voltados exclusivamente para o público negro. Para Vilela (1998) o surgimento das grandes gravadoras acabou por abrir as portas para os músicos negros e para aqueles que incorporavam a dança em seus espetáculos, conseqüentemente também foi de grande relevância para o movimento *hip hop*.

James<sup>9</sup> Brown, um dos principais artistas, cantor e compositor norte-americano, lançou o *Funk Music* em seus shows, em 1967. Este serviu de

---

<sup>9</sup> 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 (VILELA, 1998)

inspiração para o movimento *hip hop*, pela riqueza de seus passos e originalidade.

No ano de 1981, o *break dance*, um dos elementos do *hip hop*, difundiu-se nos EUA. A partir daí ficou reconhecido mundialmente, sendo que, no Brasil, em virtude da cultura, os dançarinos incorporaram novos elementos para a dança e denominaram-na de dança de rua.

Para Vilela (1998, p. 72): “A música *funk* veio do desenvolvimento do *soul*, que é uma fusão entre os estilos *rhythm and blues* com o *gospel*, música protestante negra”. E, pautando-se na musicalidade negra do *funk*, a dança de rua fez uso da mesma como base principal das suas movimentações. Ferreira (1996) ressalta que o estilo musical, *soul*, faz parte da contextualização histórica que os negros norte-americanos utilizavam para tocar nos manifestos de conscientização e direitos civis. Todavia, na década de 60, este estilo musical se desvirtua de sua vertente e ganha outra denominação, a gíria *funk*, devido às indumentárias, ao bairro, a música e seu modo de tocar.

Na década de 60 e no início de 70, há o início de um grande debate com relação aos direitos humanos. Naquele período, os moradores dos guetos de Nova York se uniram para colocar suas proposições em pauta e objetivavam acabar com suas inquietações. No bojo das reivindicações, algumas lideranças de negros começaram a surgir, tais como Martin Luther King, Malcom X, e grupos que lutavam pelos direitos humanos, como os *Black Panthers* (Panteras Negras).

Toda aquela manifestação influenciou demasiadamente os primeiros praticantes do *hip hop*, conforme relata Corniani (2008, p. 10):

Esse ambiente influenciou, bastante, os primeiros praticantes do Hip-Hop, principalmente artistas como Isaac Hayes que faziam os habitantes dos guetos dançarem as músicas que eles mesmo intitulavam de *Rap*, a exemplo dos "Ike's *Rap*" contidos nos LP's de Hayes, que eram compostos por uma base musical dançante acompanhado de rimas faladas que seguiam o ritmo. Além disso, a mensagem contida nas letras era informática de alto teor político-social.

Juntando a música (*Rap*, *DJ* e Mestre de Cerimônia/ *mc*), a dança (*Lockin'*, *Poppin'*, *B.Boying'*) e as artes plásticas (Grafite), tinham-se todos os elementos que davam origem ao *Hip-Hop*. Rose (1997) destaca que os *b.boying*, que significa *Break-Boy* ou *Bronx-Boy* (dançarinos de *break*),

iniciaram o processo artístico da dança de rua, por conseguinte, esta dança foi associada ao *break*, estilo criado por jovens afro-americanos e porto-riquenhos de classe operária.

A dança possibilitou áqueles jovens uma perspectiva de construir e expressar suas insatisfações frente a instituições ausentes. Por meio do novo estilo, conseguiram desafiar a ordem social vigente e se comunicar de forma vivaz.

Corniani (2008, p.32) a respeito das manifestações e das guerras contribui lembrando que:

[...] os anos 60 foram um tempo de agitações políticas nos EUA como um todo. Por dez anos, entre 65 e 75, os EUA estavam em guerra contra o Vietnã. Era a época da Guerra Fria, os americanos temiam que o comunismo dominasse o mundo. Por isso, o governo queria derrotar o exército comunista do Vietnã do Norte e manter o capitalismo no Vietnã do Sul. Não apenas não conseguiu, como enviou para a morte dezenas de milhares de jovens americanos, produziu outros tantos mutilados e traumatizados pela violência que haviam presenciado (muitos voltaram viciados em drogas, principalmente heroína) e causou fortes reações internas em seu país.

O autor ainda ressalva que protestos contra a guerra foram manifestados pelo país afora. Um exemplo é o boxeador negro Mohammed Ali, o qual, ao se recusar a lutar na guerra do Vietnã, foi preso, assim como muitos outros jovens. No final da guerra, muitos negros e latinos foram mutilados. Tais protestos, assim como a guerrilha refletiram no movimento *hip hop*, pois o *break* tomou como base de seus movimentos a retratação do corpo debilitado dos soldados norte-americanos ou as lembranças de objetos utilizados no confronto com os vietnamitas.

Guimarães (1998) exemplifica essa retratação relatando que os movimentos chamados *Flair* e Moinho de Vento<sup>10</sup> são inspirados na movimentação das hélices dos helicópteros que chegavam da guerra do Vietnã, nesse movimento, o dançarino fica com a cabeça no chão e, com os pés para cima, procura circular todo o corpo.

---

<sup>10</sup> O *Flair* e o Moinho de Vento são movimentos similares da dança *break*. Trata-se de movimentos circulares. No *Flair*, os braços apoiados no solo 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).

Após a morte de Martin Luther King, líder negro que lutava pelos direitos humanos, em 1968, a pacificação perante os problemas, parecia cada vez mais distante. Naquele período, começaram, então, a surgir asserções mais violentas e agressivas, tais como a *Black Panthers*.

A Organização Black Panthers exercia forte influência entre os jovens negros, indicando-lhes a necessidade da organização grupal, da dedicação aos estudos e do conhecimento das leis jurídicas. Boa parte destes valores foram resgatados pelos membros do Hip-Hop, principalmente no Brasil, para combater os abusos de poder exercido pela instituição policial contra os negros (ANDRADE, 1997, p.12)

Os *Black Panthers*, com ausência de comedimento, não demoraram muito para que o movimento fosse abatido, todavia introduziram o movimento *hip hop* e marcaram no período todos os estilos da *Black Music* norte-americana.

Segundo Ferreira (1996), um novo estilo se tornava fundamental, baseado naquele tipo de manifestação, era o *funk*, o qual possuía um ritmo mais pesado. A agressividade desse estilo não pede explicação. Basta ouvir as poderosas pancadas do ritmo e os gritos escandalosos de James Brown para perceber que aquilo era um choque para as pessoas. A instrumentalização era reduzida ao mínimo, utilizando apenas a bateria, *scratch*<sup>11</sup> e voz.

Corniani (2008, p.36) destaca que:

Naturalmente, tudo que os negros passavam era expresso em suas canções. E como o povo negro dos EUA estava cada vez mais consciente socialmente, devido a toda a luta política, cada vez mais cantava idéias de mudança de atitude, valorização da cultura negra, revolta contra os opressores. Contratos milionários eram oferecidos para os artistas do *funk*. Artistas alienados eram levados para as grandes gravadoras. O marco desta transformação foi o lançamento, em 75, do LP "That's the way of the world", do Earth, Wind and Fire. O disco chegou ao primeiro lugar da parada americana, consolidando um *funk* extremamente comercial.

A origem de onde se elencou a musicalidade do *hip hop* já estava preparada, o *soul* e o *funk*. Silva (2001, p.37- 38) a respeito do *funk*, destaca que:

Os músicos negros norte-americanos primeiramente chamavam de '*funk*' à música com um ritmo mais suave. Posteriormente passaram a denominar assim aquelas com um

---

<sup>11</sup> *Scratch*: Instrumento utilizado para tocar discos (SILVA, 2001).

ritmo mais intenso, agitado, por causa da associação da palavra '*funk*' com as relações sexuais (a palavra '*funk*' também era relacionada ao odor do corpo durante as relações sexuais).

Santos (2008) destaca que a palavra *funk* era apontada como estilo indecoroso, em consequência da implicação sexual original. “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” (SANTOS, 2008, p.36).

Vilela (1998, p.74) destaca que:

No Brasil, o *funk* chegou ao Rio de Janeiro e popularizou-se com os bailes da “pesada” 12, 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.

O *funk* foi permeado por altos e baixos na mídia. Até a década de 80, os bailes *funk* só reproduziam músicas americanas e os frequentadores cantavam em coro versões adaptadas com palavras de baixo calão, sarcásticas e incentivando a violência. O salão dos bailes era caracterizado por reprodução de imagens de filme em *slides*, fotos de músicos famosos, desportistas e documentários acerca do assunto. Para Vilela (1998), a partir daquele 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.

O *hip hop* chega ao Brasil em meados da década de 1980, 10 anos após a sua difusão nos Estados Unidos. Quando o movimento chegou ao Brasil ainda não existiam manifestações que representassem sua ideologia original, seu verdadeiro significado, pois todos os praticantes da época desconheciam a

---

<sup>12</sup> 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).

nomenclatura *hip hop*. A mídia propagou essa movimentação como *break dance*.

No Brasil, assim como nos Estados Unidos, o *break* foi a primeira tendência. Diferentemente dos primeiros *breakers* da periferia de *Nova York* que dançavam com o intuito de protestar contra o total abandono e contra as guerras vivenciadas naquele momento (1960), o *break* no Brasil não emergiu dessa conotação. A primeira aparição se deu em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro e depois se espalhou pelo país.

Silva (2001) destaca que, o movimento *hip hop* se coloca como corpo/voz importante na exposição de um país, que 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.

Motta e Balbino (2006) colaboram, relatando que o *break dance* chegou ao Brasil por meio dos dançarinos, da mídia e dos Lp's e revistas que eram vendidos na rua 24 de Maio, em São Paulo. Fochi (2007, p.63) complementa a ideia destacando que:

A Praça Ramos, em frente ao Teatro Municipal, de São Paulo, foi o palco escolhido pelos primeiros praticantes de *Break dance*. Todavia, devido ao piso inadequado, mudaram para 24 de Maio, esquina com a Dom José, na região central, cujo piso era de mármore e as lojas vendiam luvas e lantejoulas o que tornava o local propício para os adeptos e praticantes.

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*. No início, os adeptos do *break* não foram bem recebidos pela população, acabaram sofrendo preconceito e até perseguição. Entretanto, com o decorrer dos anos, conforme foi ficando mais conhecida, não apenas por negros, essa dança passou a ser respeitada e disseminada. Essa disseminação pode ser vista nos dias atuais, diferente de outras tendências musicais, que ficaram apenas no modismo e acabaram.

Conforme afirmam Rocha, Domeninich e Casseano (2001, p.49 -53):

Os obstáculos foram diminuindo à medida que chegavam ao Brasil videoclipes de Michael Jackson, como Thriller, Billie Jean e Beat It, e filmes como Flashdance. O *break* virou moda e

passou a atingir um público maior. /.../ Chegou a ser apresentada em frente a uma loja do Shopping Center Iguatemi, no bairro do Itaim, região nobre de São Paulo... Com o passar dos anos os breakers foram adquirindo conhecimento sobre a cultura *hip hop*, e seus ideais. Outros elementos (grafite, mestre de cerimônias, e disc jôquei) juntaram-se à dança e à consciência do movimento social juvenil foi amadurecendo. Surgiu o Movimento *Hip hop* Organizado, conhecido como MH2O-SP, um marco divisor entre a old school e a new school. /.../ O MH2O-SP foi criado por uma iniciativa do produtor musical Milton Sales com o objetivo de organizar os grupos de break... O que motivou a criar o MH2O foi a possibilidade de fazer uma revolução cultural no país. A idéia principal foi fazer do MH2O um movimento político por meio da música, diz Sales, que é sócio da empresa Racionais MC's. /.../ O MH2O-SP também contribuiu para o início da formação das posses, característica marcante da nova escola, ou seja, a geração que aderiu ao movimento *hip hop* quando ele já tinha um pano de fundo social.

Pode-se assim perceber que o *break dance*, mesmo não estando mais nas tendências da moda, sendo praticada por grupos ecléticos, nunca deixou de ser praticada, só intensificou cada vez mais o movimento. Segundo Silva (2001), os precursores do movimento *hip-hop*, que inicialmente dançavam o *break*, foram Nelson Triunfo (também conhecido como Nelsão Triunfo ou Nelsão Black Soul), com seu grupo de *break Dance* denominado *Funk & Cia*; depois Thaíde & Humberto (mais conhecido como *DJ Hum*), (mestre de cerimônia) e *DJ Jack*, Racionais *Mc's*, os *Metralhas* e Os *Jabaquara breakers*. Os *Gêmeos* (Grafite) e muitos outros<sup>13</sup>. 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-hop*<sup>14</sup> (SILVA, 2001).

Thaíde e *DJ Hum*, nos versos da música “Corpo fechado”, embora elaborada para retratar a vida do *rapper* Thaíde, apresenta também em sua letra a própria contextualização do movimento *hip hop*.

*Me atire uma pedra*  
*Que eu te atiro uma granada*  
*Se tocar em minha face sua face está selada*  
*Portanto meu amigo, pense bem no que fará*

---

<sup>13</sup> Informações retiradas do texto publicado na Revista Eletrônica Polêmica, abril/maio/junho de 2003. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/index>

<sup>14</sup> 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.

*Porque eu não sei, se outra chance você terá...  
Você não sabe de onde eu vim  
E não sabe para onde eu vou  
Mais para sua informação vou te falar quem eu sou  
Meu nome é thaíde  
E não tenho R.G.*

Outra letra que retrata com riqueza de detalhes o segmento social de um jovem da periferia, que por meio do movimento *hip hop* – o *rap*, expressa suas reivindicações, sofrimentos, denúncias pelo descaso e esquecimento por parte das instituições e demonstra a ânsia por “um lugar ao sol”, é o *Rap da Felicidade*<sup>15</sup>. Composto por Sidney da Silva (MC Cidinho) e Marcos Paulo de Jesus Peizoto (MC Doca), ambos nascidos e criados na favela Cidade de Deus, em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro.

*Eu só quero é ser feliz,  
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci,  
E poder me orgulhar,  
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.  
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu  
nasci, é.  
E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu  
lugar.(REFRÃO)*

...

*Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer,  
Com tanta violência eu sinto medo de viver.  
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado,  
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado.  
Eu faço uma oração para uma santa protetora,  
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora.  
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela,  
O pobre é humilhado, esculachado na favela.*

---

<sup>15</sup> A versão pode ser encontrada em: SILVA, S.; PEIZOTO, M. P. J.. Rap da felicidade. Gravadora: Som Livre, 1995, CD – Vinil, Álbum: rap Brasil)

*Já não aguento mais essa onda de violência,  
Só peço a autoridade um pouco mais de competência.*

...

*Diversão hoje em dia, não podemos nem pensar.  
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar.  
Fica lá na praça que era tudo tão normal,  
Agora virou moda a violência no local.  
Pessoas inocentes, que não tem nada a ver,  
Estão perdendo hoje o seu direito de viver.  
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela,  
Só vejo paisagem muito linda e muito bela.  
Quem vai pro exterior da favela sente saudade,  
O gringo vem aqui e não conhece a realidade.  
Vai pra zona sul, pra conhecer água de côco,  
E o pobre na favela, vive passando sufoco.  
Trocaram a presidência, uma nova esperança,  
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança.  
O povo tem a força, precisa descobrir,  
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.*

...

*Diversão hoje em dia, nem pensar.  
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar.  
Fica lá na praça que era tudo tão normal,  
Agora virou moda a violência no local.  
Pessoas inocentes, que não tem nada a ver,  
Estão perdendo hoje o seu direito de viver.  
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela,  
Só vejo paisagem muito linda e muito bela.  
Quem vai pro exterior da favela sente saudade,  
O gringo vem aqui e não conhece a realidade.  
Vai pra zona sul, pra conhecer água de côco,  
E o pobre na favela, passando sufoco.  
Trocada a presidência, uma nova esperança,  
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança.*

*O povo tem a força, só precisa descobrir,  
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.*

...

A letra desta música poderia ser considerada um “Hino” para muitos, uma vez que seus autores trazem na letra a denúncia da realidade vivenciada nos morros cariocas e em outras tantas periferias do Brasil. O descaso e a violência é contrastante com o desejo de “um lugar ao sol”. O embalo da música além de ser contagiante faz ir além do movimento corporal, usar a consciência. A música não somente faz pensar na realidade de muitos brasileiros, como faz querer mudar em prol de uma sociedade mais digna e justa a todos.

Ribeiro (2006) destaca que por meio do *hip hop*, os jovens se fazem ouvir, são notados pela divulgação de suas músicas, destacam a precariedade social à qual estão relegados e denunciam os processos de discriminação racial e violência policial a que estão submetidos cotidianamente. Stoppa (2005) ressalta que o *hip hop* é uma manifestação cultural extremamente expressiva no Brasil, situação facilmente comprovada com a intensa veiculação de seus símbolos, principalmente, pela propagação de diversos anúncios publicitários. Sendo assim, é importante lembrar que essa manifestação, aliada 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, assim, que o *hip hop* é um importante instrumento de comunicação que expugna a tomada de consciência, por partes de grupos oprimidos e marginalizados, que protestam por meio da dramaticidade e agressividade. 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* se torna um dos principais instrumentos para portar a voz das periferias brasileiras, se torna o veículo da prática política e da formação da cidadania. Como destaca Fochi (2007) o *hip hop* vai além da música, do grafite e da dança, visa conscientizar, humanizar, educar, promover, instruir e divertir os moradores da periferia. Todavia também almeja reivindicar seus direitos e respeito ao povo.

Rocha, Domeninich e Casseano (2001, p. 20) afirmam que:

Mais que um modismo, que um jeito esquisito de se vestir e de falar, mais que apenas um estilo de música, o *hip hop*, com um alcance global e já massivo, é uma nação que congrega excluídos do mundo inteiro.

Pode-se assim entender que o movimento *hip hop*, juntamente com seus quatro componentes: o grafite, o DJ, o MC e a dança, surge como meio pelo qual pessoas refletem sobre a realidade e contribuem para excitar um processo de conscientização social e política. Esta ideia é nítida na 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)<sup>16</sup>. É possível perceber neste trecho a relutância contra a repressão, violência e opressão com os povos.

É importante ressaltar, que todo esse fluxo acerca do movimento *hip hop* e sua atuação política como porta voz da periferia brasileira, se dá em um período histórico marcado pelo retrocesso dos movimentos sociais urbanos, ou seja, o *hip hop* é uma arte urbana que representa as “mensagens pessoais” ligadas à situação de exclusão vivida pelos jovens da periferia pobre do Brasil.

Conforme afirma Guimarães (1998, p. 207):

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

---

<sup>16</sup> Irmãos grafiteiros em entrevista a Revista Caros Amigos Especial - Movimento *hip hop*. São Paulo: Casa Amarela, nº 24, Jun. de 2005.

policiais brancos. A maioria dos *rappers* define seu domínio com termos bem precisos, freqüentemente não apenas citando a cidade como também o bairro de sua origem.

O grafite também tem grande relevância na difusão do movimento *hip hop* no Brasil e, assim como o *break*, no grafite também foi preciso um processo de conscientização. Surgiu nos Estados Unidos, em 1970, com garotos que, no início do movimento escreviam seus próprios nomes em edifícios públicos, nas placas das ruas e veículos de transportes públicos. Guimarães (1998) relata que em pouco tempo, se cansaram e começaram a desenhar figuras, misturando estilo e cores.

O grafite, como arte mundializada, apresenta várias terminologias em inglês. As equipes são denominadas por *crews*, e cada uma tem sua assinatura ou *tag*. O Grafite é dividido em estilos: “*free style*” – consiste na grafitação em muros e paredes (não existem regras); “*Wild style*” é mais grosseira, sem regras e sem coerência; *Trown-UP*” é a mais rápida e menos elaborada e pode ser feita em qualquer lugar.

Vilela (1998) destaca que o grafite, diferente da pichação, utilizava tintas e *sprays* para *grafitar* os espaços urbanos. Para Fochi (2007), se na sua criação o grafite era apenas para pichações e demarcações de áreas de poder, posteriormente se tornou um meio de comunicação e de expressão. Rocha, Domeninich e Casseano (2001, p.103) também contribuem, ressaltando que “Os locais que foram grafitados não são mais pichados. É uma espécie de código de ética entre os pichadores, que respeitam a arte desenvolvida pelos grafiteiros.”

O *rap* também teve importante papel na disseminação do movimento *hip hop* brasileiro, tanto pela essência de suas músicas e composições, na qual são expressas a realidade vivenciada por jovens das periferias do Brasil, como pelo incitamento midiático e modista que provocou, colocando o *rap* em certos períodos no auge. Vilela (1998, p.64) destaca que *rap* é um estilo de música “[...] construída dentro de uma forma poética singular desenvolvida no final dos anos 70 em Nova York”.

O *break dance*, um dos elementos da cultura corporal, também foi um importante elemento para a consolidação do movimento *hip hop* no Brasil, aqui ficou conhecido com a vertente dança de rua. Entende-se cultura corporal

como uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais. Pautando nesse conceito, é possível pensar no movimento *hip hop* como elemento integrante do universo da dança e, conseqüentemente, da cultura corporal de indivíduos, mesmo sendo vivenciado fora do âmbito escolar.

Sendo assim, a dança dentro das perspectivas do movimento *hip hop* é um importante conteúdo pedagógico, uma vez que, por seu intermédio é capaz de contribuir para que haja respeito às diferenças culturais, étnicas e sociais, construindo conceitos e fortalecendo a identidade racial no que diz respeito à cultura afro-descendente.

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança por meio da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 83).

Santos (2008) afirma que analisando 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. Embora legalmente respaldado pela lei federal nº 10.639 (BRASIL,2005), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e cobre uma lacuna na formação cultural e educacional, a cultura Afro ainda não conquistou grandes espaços no âmbito educacional.

Munanga (1994, p.22) contribui ressaltando que:

[...] o conceito de raça deve ser entendido como um constructo social, que engloba em sua constituição histórica uma dimensão que é também biológica, não no sentido de que seja uma realidade que explique a diversidade humana e a dívida em raças estanques (Munanga, 1994, p.22), mas no sentido de que produz a legitimidade dos efeitos da classificação racial universal estabelecido no século XVI, a partir de uma concepção baseada nas relações de poder que se estabeleceu no mundo com o colonialismo e que gerou um padrão de poder e de distinção hierárquica entre as raças, e conseqüentemente um sistema definidor de subalternidades.

Nesse sentido, à medida em que são formadas as relações sociais em relações de dominação, tais entendimentos são relacionados às hierarquias, conseqüentemente, aos padrões de dominação. Como destaca Quijano (2000, p.203):

Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el Inter.-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad.

Sendo assim, pode-se entender que a licitude no que condiz às classificações sociais, ainda se mostra utópica, sobretudo pela política de isonomia da raça, presente na sociedade. Nessa perspectiva, ações que visam romper com essa hegemonia racial, possibilitando a criação de novas linhas culturais, demonstram um desafio e uma conquista, uma possibilidade concreta de educação.

Veiga (2011, p.08) destaca a dança de rua como uma possibilidade educativa viável e afirma que:

No contexto de uma educação voltada à sociedade multicultural, acreditamos na importância da valorização de modalidades de expressão artística da dança que estejam inseridas no seio da comunidade. Não como simples forma de reprodução, mas como meio de reflexão e estímulo do posicionamento crítico, com a tentativa de se buscar maior envolvimento dos estudantes, pela oportunidade de se desenvolver atividades que partam das representações que eles têm e/ou valorizam. Sendo assim, não se estrutura uma coreografia. A Dança de Rua pode ser um instrumento valioso no que concerne à precipitação crítica dos processos de aculturação.

A dança, sob esse prisma, foi utilizada nesta pesquisa como foco principal. Esta, como ação educativa da arte e conteúdo de transformação social possibilita a preparação de indivíduos para a vida plena da cidadania, buscando indivíduos que possam intervir na realidade.

Todavia, Lopes (2005, p. 196) ressalta que:

Ao longo da vida, o ser humano é inundado por conhecimentos pré-fabricados, como “receitas de bolo”, transmitidos de maneira hermética. Todos os instrumentos de uma vida prática parecem imunes às livres reproduções de valores, idéias e ideais. Havendo apenas uma repetição, não há espaço para os sonhos, fantasias e experimentação. Não sobra lugar para criar, ocasionando uma transmissão de respostas prontas e conservadas. Sem a oportunidade de realizar algo novo, que

exprima simplesmente o que nós realmente somos, há o contínuo exercício das respostas determinadas e acabadas. O ato criador é renegado, abandonado e esta postura repetitiva cerceia a capacidade criadora, reflexiva e sensorial.

Na dança não poderia ser diferente. Nos mais diversos estilos, é possível ver a influência da mídia na incorporação da dança, de modo a popularizar, render e padronizar a mesma. A exemplo disso, tem-se a criação de máquinas de caça níquel, um videogame com tapete e o mais atual videogame com sensores capazes de captar a movimentação do dançarino. Esses equipamentos têm como objetivo a reprodução de passos, no ritmo, na sequência e velocidade, determinados pelo jogo. Ao término, é divulgado um escore de pontuação dos jogadores, de acordo com erros e acertos.

Silveira (2007) destaca que, embora o objetivo dessas máquinas, não seja o mesmo da dança com seu processo pedagógico/estético/criativo, também possibilitam a jovens, em destaque homens, os quais, em outra situação não conseguiriam se expor dançando em público, participar desse tipo de jogo sem a menor preocupação ou vergonha. Santos (2008) destaca que, assim como as máquinas de videogame e caça níquel, outros processos de tentativa de padronização dos gestos e movimentos são realizados com as danças:

Algumas músicas do axé; 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 (SANTOS, 2008, p.43)

Silveira (2007) ressalva que não se pode negar que cada modalidade de dança, apesar de ter característica que a destaca com originalidade, também possui uma variedade de movimentos, os quais podem ser resignificados e recriados. Para Kuri (1999, p. 71) “[...] imitação é alienação e o consumo é assimilação”. Alguns estudiosos preocupam-se com o perigo de algumas pessoas deixarem de ser o que são, de perdermos seu universo simbólico, por isso, este trabalho propõe pensar a dança-arte-educação como processo no lazer educativo.

Santos (2008) contribui com essa ideia e afirma que:

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. (SANTOS, 2008, P.44)

A mídia tem grande influência na cultura artística dos indivíduos, todavia, é preciso ter clareza das finalidades da indústria cultural ao divulgar determinadas danças, sendo necessário compreender qual o significado que representam, assim como, as consequências que acarretam, uma vez que muitas das danças apresentadas são voltadas para o público adulto, devido ao erotismo e pornografia, mas, o público infantil acaba tendo acesso pelo meio televisivo e outros. O mais grave é que a sociedade acaba entendendo esses comportamentos como normais. A escola por sua vez, local de transmissão de conhecimento, não pode reproduzir tais comportamentos e sim, analisar a forma como ocorrem e sistematizar esse conhecimento junto aos alunos para que entendam a realidade na qual estão inseridos.

A indústria cultural tem como função incorporar valores, imposições no modo de ver o mundo e nos padrões de condutas ditados pela massificação, ou seja, reproduz e dissemina seus interesses por meio de produtos padronizados. Para Fleury (2006), a indústria cultural pode desempenhar uma função dúbia na sociedade, uma é o controle ideológico e a outra é a recriação e ressignificação das práticas culturais.

A dança de rua, um dos elementos da cultura corporal do *hip hop* e da arte, foi utilizada como foco principal nesta pesquisa, como uma possibilidade concreta de educação e um conteúdo valioso no que concerne à apreciação crítica dos processos de aculturação. Segundo Ribeiro (1999); Faria Jr. (1999) e Vilela *apud* Faria Jr. (1999) a dança 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.

[...] 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 (DANTAS, 1999, p. 17)

Santos (2008) destaca que a dança no contexto de uma educação voltada à sociedade multicultural, é de grande relevância, pois possibilita aos indivíduos a reflexão da realidade e os estimula ao posicionamento crítico, disciplina, senso ético e estético.

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 (SANTOS, 2008, P. 47- 48)

Nesse âmbito, o *hip hop* representa o desejo compartilhado de crítica e protesto, se mostra como um importante conteúdo pedagógico que por meio de diferentes formas (dança, grafite e a música) expressa símbolos específicos de sua cultura, na sua espécie e no seu contexto histórico. Assim, conclui-se que o movimento *hip hop* divulga a construção de uma sociedade mais justa e homogênea, retratando o reconhecimento de todo um árduo trabalho e não um simples modismo, a exemplo de vários estilos que apareceram na mídia, como forma de revalorizar o espaço social, rompendo as fronteiras do preconceito, criando novos desafios e possibilitando entender o diferente, deslumbrando a identificação com o outro sem polir a verve poética.

## CAPÍTULO II

*“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)

### **DANÇA DE RUA COMO POSSIBILIDADE NO LAZER, COM CRIANÇAS**

Este capítulo versa sobre a importância de se refletir sobre as contribuições do lazer, juntamente com a dança de rua, no processo educativo, para formação sociopolítica do indivíduo. Em um primeiro momento, será abordado sobre a dança-arte-educação: dança como possibilidade no lazer, destacando a importância da prática prazerosa no tempo livre, do autoconhecimento, da busca por cultura e pela manifestação de seus sentimentos e emoções, da liberdade de criação. Este capítulo finaliza, destacando que a dança é um recurso sempre contemporâneo, pois desperta cada vez mais o interesse de educadores, pelo seu valor tanto dentro quanto fora do âmbito escolar.

É importante ressaltar que, ao apresentar a relação entre a educação, dança de rua e o lazer, o intuito é expor algumas possibilidades nas quais, a educação para e pelo lazer possibilitam mediar o acesso a maior igualdade e equidade nas relações humanas, independentemente das condições de classes sociais, gênero ou etnia. O indivíduo, em seu desenvolvimento integral, requer experiências e cultura, dessa forma, é preciso que o lúdico e a arte enquanto conteúdos do lazer, estejam ao seu alcance, assim como o conhecimento.

#### **2.1 Arte-educação: dança como possibilidade no lazer**

A história da dança se assemelha à contextualização histórica do próprio ser humano, pois, anteriormente à linguagem, os indivíduos já

expressavam seus anseios, privações, sentimentos e sua existência por meio de movimentações rítmicas. Souza e Melo (2004) afirmam que pesquisadores da dança destacam que sua primeira aparição se deu nos primórdios, sua forma era predominantemente coletiva e as tradições eram pautadas na cultura popular. A dança como instrumento de prática pedagógica e estética apenas se dá no século XVII, com o desenvolvimento do balé clássico. Todavia, ao fazer parte das manifestações cotidianas da corte europeia, afasta-se do povo e passa a ser agregada às práticas lúdicas da nobreza, evidenciando o poder e a notoriedade dominante desta classe.

Para Garaudy (1980), a dança é considerada para todos os povos e em todos os tempos, um meio de comunicação e expressão, que se materializou por meio dos corpos em movimento, sistematizado em seguimentos expressivos e experiências que sobrepujam o poder das mímicas e das palavras. Dançar representa as mais variadas manifestações: magia, trabalho, festa, amor e morte. O corpo dançante expressa os sentimentos e exprime as experiências que precisam ser manifestadas. Assim, a dança possibilita o deleite da invenção de um gesto com a harmonia da nova assimilação, o lugar e o tempo da ludicidade, pois o ser, desde os primórdios, dançou e continua a dançar em todos os momentos relevantes de sua vida.

Pode-se perceber, assim, que a dança é uma alternativa pedagógica em potencial a ser trabalhada, pois possibilita o acesso do indivíduo com a arte, o saber e a coletividade. Essa garante acesso ao grande público e em diferentes situações, isto, devido à comunicação, interação social e desenvolvimento possibilitado ao indivíduo em todas as fases da vida.

A dança também desperta nos indivíduos, por meio da gama de movimentações, as mais diversas sensações (sensorial, corporal, liberdade espacial, coordenação de movimentos, singularidade a beleza física, insegurança, fragilidade, harmonia, dentre outros). Minello (2006) destaca que, novos entendimentos, sensações e sentimentos são essenciais para sobrevivência emocional, pois se vive em uma sociedade mecanizada, robotizada e burocratizada, na qual 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.

Souza *et al* (2005) afirma que a dança, como arte, se insere no universo cultural, e, no contexto do lazer, pode gerar mudanças ideológicas que interferem no entendimento de si, do outro e das relações sociais no mundo. Camargo (1989) contribui com esta ideia, relatando que esta arte perpassa os sentimentos e ganha novas caracterizações:

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)

A arte, todavia, acaba passando despercebida por grande parte dos setores governamentais, que a consideram a mesma como irrelevante, um primor voltado apenas à alta sociedade, quando não atribuem a impossibilidade do acesso aos bens culturais à fatores e questões associadas à problemas de estrutura social. Porém, ao pensar a arte como patrimônio da humanidade, nota-se como a mesma é primordial à cidadania, característica de uma sociedade democrática. Pautando neste ponto, é que a arte, como prática pedagógica, que possibilita muitas iniciativas, deveria ter seu acesso garantido a todos.

A respeito disto, Dallari (2004, p. 42) nos diz:

Preparar para a cidadania não é, portanto, apenas dar a informação sobre os cargos eletivos a serem disputados e sobre os candidatos a ocupá-los, mas também informar e despertar a consciência sobre o valor da pessoa humana, suas características essenciais, sua necessidade de convivência e a obrigação de respeitar a dignidade de todos os seres humanos, independentemente de sua condição social ou de atributos pessoais.

A dança, não pode ser vista como atividade “perniciosa”, e, como manifestação artístico-cultural, deve ser incentivada como expressão que possibilita descobrir e desenvolver aspectos significativos à vida humana. Dantas (1999) ressalva que, em algumas regiões, a dança é manifestada como símbolo importante para a comunidade, pois os indivíduos precisam estar

sempre em contato como forma de integração. Reconhecer seu ambiente por meio da dança é um dos processos de referência significativos.

Peto (2000, p. 35), acerca da dança, afirma que:

A dança para a maioria, é sinônimo de código (ballet clássico, moderno, contemporâneo), de coreografia pronta ou de estilo musical (*funk, rap, reggae, street dance*) características atribuídas a dança que são cristalizadas pelas relações com a mídia. Para *contrapor* essa mensagem errônea, é necessário discutir e problematizar a necessidade de códigos externos, trabalhando com processos criativos em Dança. Estes permitirão ampliar o vocabulário de movimentos e torná-los um valioso instrumento para a comunicação e terapia. A mistura entre razão e sensibilidade que o trabalho de Dança proporciona, é essencial para atingir a compreensão dos processos intuitivos.

Entende-se, assim, a dança como elemento em potencial da arte e de grande relevância no processo de formação das pessoas, ou seja, deve ser voltada para a educação do ser humano, e se constitui em uma perspectiva de indivíduos mais criativos, sensíveis e expressivos. Para Kunz (1994), a sensibilidade na dança está baseada no momento em que o corpo que dança detém as sensações experienciadas na dança e se permite vivenciá-las de forma plena, ou seja, fundamenta-se no entendimento das relações sociais, inicialmente do indivíduo consigo e seus valores, para poder estabelecer a relação com o mundo, com as pessoas e com outros saberes.

O indivíduo foi projetado para cumprir deveres, ser obediente, seguir por veredas pré-determinadas, sobrando pouco de sua espontaneidade e improvisação, o que lhe permitiria a criação, sensibilidade, confiança, criticidade e expectativas. Contudo, por meio da dança, é possível experienciar estas sensações e *extrapolar* a improvisação e a criação.

A experiência do corpo, aliada as sensações de criação do objeto e de bem estar ou de prazer, modificou e ampliou as exigências e desejos humanos. Embora o corpo humano tenha a mesma anatomia há milênios, a partir da experiência do uso do instrumento em situação de relativo conforto e segurança, a evolução foi vertiginosa. Os elaborados sistemas de ensino, criados no século passado e em nossos dias, encontram-se diante da necessidade de associar o entendimento do potencial humano ao entendimento dos limites do corpo. Isso obrigaria as pessoas a reconhecer a necessidade de uma constante experimentação da Motricidade Humana (BERTAZZO, 2004, p.42).

A dança, na percepção de arte e expressão do ser humano, permite a viabilidade da improvisação. Nessa vereda de ensinamento da dança, há possibilidade de criação, experimentação e ressignificação. Agregar essas formas espontâneas à dança, por meio de novas movimentações e descobertas, é o grande significado da improvisação.

Santos (2008, p. 50) afirma que:

Uma das funções mais legítimas e reconhecidas que a dança oferece é a diversão, e 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 que gostamos, por prazer, deixamos nos envolver pela música para podermos expressar as sensações que foram criadas ao nos envolvermos com essa atividade.

A dança vai além de movimentos técnicos, pode ser caracterizada por momentos de convivência, não apenas do grupo que dança, mas, inclusive, em relação com a sociedade. A dança ocupa um espaço, no qual, a mais relevante função do lazer e socialização, se cumpre. É possível notar o prazer no aprendizado de quem a pratica.

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.

Percebe-se, então, que a dança é uma atividade cheia de desafios, não apenas no que diz respeito à corporeidade, mas no que concerne à criação, à liberdade de expressão, aos papéis que, por meio desta arte, é possível desempenhar e isso independe da sociedade e cultura na qual está inserida. Santos (2008) destaca, ainda, que a dança, em sintonia com o lazer, pode proporcionar formas agradáveis de euforia, manifestação e realização pessoal, o que permitiria a fuga temporária da rotina e das obrigações do dia a dia.

Segundo Marcellino (1987, p.31), lazer é 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.

Lazer, de acordo com Marcellino (2000), surgiu na sociedade urbano-industrial e foi ganhando destaque com o decorrer do tempo. Para o autor, a característica, talvez, mais importante do lazer, é o usufruto do tempo livre, do modo que desejar, não se prendendo às obrigatoriedades, pois, essa permissão, é um privilégio obtido para ocupar o tempo de forma isenta de compromissos, ou seja, o indivíduo, após livrar-se de todas as suas obrigações, pode optar pela realização de práticas prazerosas, que irão lhe satisfazer.

Por essa ótica, o lazer tem grande relevância na vida moderna, uma vez que possibilita usufruir um tempo privilegiado para experienciar práticas que agregam valores, que auxiliam em mudanças de ordem cultural e moral e, uma vez que tais práticas são feitas por vontade própria, maior prazer e descontração são proporcionados, contribuindo diretamente no crescimento pessoal, de forma crítica e criativa. Para Santos (2008), o lazer é um tema complexo e muito estudado na atualidade, diferentemente do que ocorria em décadas passadas. De acordo com as mudanças sociais, o conceito de lazer foi se alterando, todavia, seu objetivo foi sempre o mesmo: descanso, diversão e desenvolvimento físico e psíquico.

Dumazedier (1980b) destaca que o lazer é produto de uma sociedade industrializada e de todo seu desenvolvimento social, ou seja, a forma de experienciar as atividades do contexto do lazer se modifica de acordo com a necessidade de cada sociedade vigente, porém os benefícios sempre serão os mesmos.

Lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja divertir-se, recrear-se, 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, 1980b, p. 19)

Por esse ponto de vista, pode-se entender que o lazer nem sempre teve o mesmo modo reflexivo, na acepção de suas práticas, jogos, valores e prazer.

Nos dias atuais, há o reconhecimento enfático do lazer. Esse reconhecimento se dá pela carência do ser humano em atividades que proporcionem prazer, descanso, diversão, desenvolvimento físico e psíquico, pessoal e social e a compreensão da cultura, em sua vasta acepção.

A cultura, neste contexto, é entendida em sentido amplo, como "[...] conjunto global de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve" (MACEDO, 1984, p. 35). Entende-se, assim, que o processo de participação do indivíduo nas atividades deve se voltar à construção dos significados que dão sentido à sua existência. Não se pode restringir a prática cultural ao "produto" propriamente dito, deve-se levar em consideração o processo socialmente elaborado, pelo qual o indivíduo passou.

O lazer, dessa forma, não pode apenas ser reduzido em sua especificidade abstrata, funcionalista, voltada para apenas um de seus conteúdos culturais. Deve ser entendido dentro da sua perspectiva ampla, como elemento cultural historicamente situado, crítico, criativo e não conformista.

Marcellino (1996a) destaca que o lazer é entendido como "especificidade concreta", que possibilita valores que ampliam as manifestações do brinquedo, do jogo, das festas, da "re-criação", sobrepunhando o próprio lazer.

Especificidade concreta do lazer deverá levar em conta o seu entendimento amplo em termos de conteúdo, as atitudes que envolve, os valores que propicia, a consideração dos seus aspectos educativos, as suas possibilidades enquanto instrumento de mobilização e participação cultural, e as barreiras socioculturais verificadas para seu efetivo exercício, tanto intraclasses como interclasses sociais. (MARCELLINO, 1996a, p. 05-06)

O lazer abrange, atividades com conteúdos que podem ser altamente educativos. A forma como pode ser explicado também possibilita um leque de variedades pedagógicas, uma vez que seus componentes lúdicos e prazerosos se caracterizam como denúncia à realidade e se opõe à obrigação.

Dumazedier (1980a), pautado nas ideias de Havighurst (1959), aponta para uma ampla área de possibilidades dos conteúdos do lazer e o 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. Não resta dúvidas que as atividades do contexto do lazer atendem os indivíduos em seu todo. Todavia, é importante que conheçam os conteúdos e as alternativas que o lazer lhes oferece, para que consigam suprir seus interesses.

As áreas do lazer foram abordadas em conteúdos por diferentes autores. Outra classificação foi realizada por Marcellino (1996b), que, pautado nas ideias de Dumazedier (1980a), distinguiu e classificou o lazer em seis áreas fundamentais, que se diversificam de acordo com a opção e predomínio do interesse: “os interesses artísticos, os interesses intelectuais, os interesses físico-esportivos, os interesses manuais, os interesses sociais e os interesses turísticos” (MARCELLINO, 1996b, p.04). Outros conteúdos culturais que movimentam o lazer das pessoas, passaram a ser apresentados e sugeridos, como os interesses virtuais (SCHWARTZ, 2000).

Pode-se verificar que há uma variedade de possibilidades dentro do âmbito do lazer. Todavia, Marcellino (1996b, p.18-19) relata que:

Tendo em vista os conteúdos do lazer, o ideal seria que cada pessoa praticasse atividades que abrangessem os vários grupos de interesses, procurando, dessa forma, exercitar, no tempo disponível, o corpo, a imaginação, o raciocínio, a habilidade manual, o contato com outros costumes e o relacionamento social, quando, onde, com quem e da maneira que quisesse. No entanto, o que se verifica é que as pessoas geralmente restringem suas atividades de lazer a um campo específico de interesses. E geralmente o fazem não por opção, mas por não terem tomado contato com outros conteúdos.

Marcellino (1987), também ressalva dois importantes aspectos que precisam ser levados em consideração na manifestação humana, concomitantemente: a atitude e o tempo. A atitude refere-se à relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, voltado basicamente à satisfação provocada pela atividade, assim, qualquer situação poderá se tornar uma oportunidade para a prática de atividades no contexto do lazer e, até mesmo, o trabalho. O tempo por sua vez, pondera 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.

Contudo, esses aspectos não devem ser vistos de forma isolada, mas sim, combinados, uma vez que o isolamento de um deles pode ocasionar muitos equívocos. Requixa (1980) também destaca que o lazer possui um duplo aspecto educativo: educação pelo lazer e educação para o lazer. No primeiro, o lazer é um veículo privilegiado de educação e, no segundo, é necessário o aprendizado, estímulo e iniciativa para as realizações das práticas no lazer.

Na perspectiva de educação para e pelo lazer é que esta pesquisa se pautou para realizar a proposta pluricultural de dança-arte-educação, um estudo sobre práticas pedagógicas no lazer e com dança de rua, como estratégia de enfrentamento de situações de risco, cooperação e inclusão social, procurando superar o conformismo, pela criticidade e criatividade e contribuindo para a inserção de 50 crianças de um bairro periférico, denominado Santa Felicidade, da cidade de Maringá-PR.

Campello (2005, p.17) afirma que:

[...] a auto-estima e a confiança num futuro melhor são marcantes nesses indivíduos, e apontam para a importância que atividades culturais de maior duração e alcance podem ter processos de integração social.

Pelo prisma da autora, entende-se que, se indivíduos forem oportunizados com práticas e vivências prazerosas, desenvolvendo os aspectos, tanto social, quanto econômico, poderão entender melhor a realidade à qual estão inseridos, de forma mais crítica, motivando-se a alcançar seus objetivos idealizados e, conseqüentemente, a inserção social, pois a dança propicia aos indivíduos a interação com outras pessoas, levando à diversão e ao aprendizado.

Considerando os conteúdos culturais do lazer classificados por Dumazedier (1980a), Marcellino (1996b) e Schwartz (2000), a dança de rua, perpassa as opções dos interesses artísticos, físicos e sociais. Partindo do princípio de que os interesses artísticos têm uma dimensão formadora, que vê o ser humano na sua totalidade, de que processos educativos em que a arte (teatro, dança, artes plásticas) é considerada e nos quais se supõe a criação de sensações de caráter estético, estão carregados de vivência pessoal, podem contribuir para a construção de valores (ética) e para uma relação pedagógica que conduza às aprendizagens significativas.

Santos (2008, p.61) reforça a ideia da dança como possibilidade pedagógica contemporânea e afirma que:

[...] a dança como possibilidade pedagógica, artístico-cultural e acadêmico científica, pode ser pensada 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.

Nessa perspectiva, a dança se torna uma possibilidade viável para o desenvolvimento do lazer nos mais diversos âmbitos e, sob o prisma de desenvolvimento pessoal e social que o lazer pode representar para as pessoas, a possibilidade de vivência, de descanso físico e psíquico, divertimento, e a superação da monotonia verificada nas tarefas obrigatórias, por meio da participação nos diversos conteúdos do lazer (DUMAZEDIER, 1980a).

Faria *et al.* (2002, p. 02) destacam que:

O acesso à dança como um dos conteúdos culturais do lazer nesse nosso país tão cheio de contradições sociais, marcado pela desigualdade, preconceito, discriminação, violência, miséria, fome e outros, fica restrito a grupos sociais mais favorecidos que, devido às suas condições financeiras, podem freqüentar escolas de dança.

Entende-se, assim, que o acesso à dança, como uma das atividades de alguns dos conteúdos culturais do lazer, é delimitado e que as possibilidades de experienciar atividade no lazer nem sempre fazem parte da vida de muitos indivíduos, devido a barreiras socioculturais que se colocam como delimitadores. Marcellino (1996b) destaca que a maioria das barreiras para o acesso aos equipamentos do lazer ocorre por falta de políticas públicas.

A dança, como possibilidade pedagógica e como enfrentamento diante das barreiras socioculturais, assume um compromisso com os indivíduos de potencializar o direito ao acesso à vida cultural plena e ao lazer com qualidade, formando cidadãos e transformando-os dentro de uma visão crítica e criativa. Em face deste contexto e partindo da diretriz da educação para e pelo lazer e

da dança como possibilidade de arte-educação, que possibilita o ser crítico e criativo, é que a pesquisa de campo foi organizada com crianças do bairro Santa Felicidade.

A dança, como instrumento pedagógico, trabalhada na perspectiva da arte-educação e possibilidade de vivência no lazer, teve como proposta, valorizar essas crianças como um todo, a fim de torná-las cidadãos ativos, que sistematizam suas próprias ideias e as colocam em prática para usufruí-las nos momentos destinados ao lazer e não se deixam influenciar por imposições externas. O capítulo a seguir irá abordar mais acerca dessas influências externas impostas pela mídia.

## CAPÍTULO III

*Hoje a self-conscious significa apenas a reflexão sobre o EU  
como um embaraço, como dão-se conta da impotência:  
saber que não se é nada.  
Em muitas pessoas já é um descaramento dizerem “EU”.  
(ADORNO, 1992, p.40)*

### **A INTERFACE IDEOLÓGICA DA INDÚSTRIA CULTURAL NO INDIVÍDUO QUE DANÇA**

Neste capítulo são apresentadas algumas ponderações sobre “Massificação”, com intuito de compreender como se dá a interface ideológica da Indústria Cultural na vida do indivíduo que dança. Será abordado o processo em Massa e a Influência da Indústria Cultural na Dança: conformismo e resistência - pautando-se no livro *Dialética do Esclarecimento* de Horkheimer e Adorno, publicado em 1947; *A arte de fazer: invenção do cotidiano* de Michel de Certeau (1998); *A indústria cultural: o caso da dança de Verônica Bergero* (2004); e *O corpo na dança: uma reflexão a partir dos olhares da indústria cultural* de Marília Nepomuceno (2010).

É importante ressaltar que, embora os pensamentos contidos em algumas produções anteriormente mencionadas tenham sido desenvolvidos na primeira metade do século XX, esses podem ser notados nos dias atuais e, em grande escala, uma vez que na atualidade a estrutura da sociedade descrita pelos referidos autores, longe de ter experimentado transformações, apresenta exacerbação das características por eles vislumbradas.

#### **3.1 O processo em Massa e a Influência da Indústria Cultural na Dança: conformismo e resistência**

Estudos realizados sobre sociedade - *Dialética do Esclarecimento* e *Teorias Críticas da Sociedade* de Adorno e Horkheimer (1985), na

contemporaneidade, mostram em oposição ao conceito de Indivíduo, o conceito de Massificação. Ponderando a necessidade de um indivíduo consciente, autônomo e autodeterminado, depara-se com uma massa que não se diferencia.

Visando compreender, de forma mais clara, as estruturas de atuação da Indústria Cultural e a ação que a mesma exerce na vida cognitiva dos indivíduos, assim como, compreender qual é a natureza dessa modificação, torna-se necessário abordar a massificação e a indústria cultural, com destaque para a influência que esta tem sobre a dança. Entender as mudanças da sociedade moderna por meio de veículos de comunicação de massa é um fator importante. Entretanto, também é preciso fazer uma releitura sobre tais meios de comunicação para que se possa entender a lógica de tais transformações.

Adorno e Horkheimer (1975), principais integrantes do movimento Frankfurtiano, foram os primeiros autores a estudar os meios de comunicação de massa. Os autores ressaltaram que os meios de comunicação objetivam padronizar notícias e serviços, assim como fazem as indústrias. A partir dessa compreensão alterou-se a expressão e o significado de Cultura de Massa, para Indústria Cultural.

Adorno e Horkheimer (1975) defendiam a ideia de que a evolução da comunicação de massa tinha um papel fundamental na essência da cultura e no modo de pensar da sociedade moderna. Os autores ainda destacavam que as faculdades intelectuais não podiam ser limitadas a estudos de doutrinas políticas, mas sim, ampliadas para que pudessem abordar as diferenciadas figuras simbólicas que se interpõem na sociedade, produzindo e intensificando a massificação do indivíduo.

Cultura torna-se um instrumento, pois permite propagar e afirmar modelos dominantes de compreensões e ideias estruturadas na sociedade capitalista. Compreender e constituir uma opinião com criticidade e com análise desse processo de massificação produzido pela cultura é uma menção que unifica o leque de questionamentos culturais vividos no século XX.

Em meados do século XX, a expressão “Indústria Cultural” tornou-se necessária como um conjunto de sistemas obrigatório aos estudos com abordagem sobre a produção e disseminação em massa de objetos culturais. A

partir disso, discutiu-se muito nas ciências humanas a respeito do consumo em massa e da propriedade das ideias de tais produtos.

Adrian (2012, p.02) ressalta que:

O desenvolvimento da cultura de massa possui uma relação muito forte como o próprio surgimento da modernidade. O crescimento dos meios de comunicação de massa tem origem na ascensão do protestantismo, da democracia e principalmente do Capitalismo. Considerando que a expressão, meios de comunicação de massa refere-se à imprensa escrita, ao rádio, à televisão e a outras tecnologias de comunicação. Normalmente mídia e meio de comunicação são encarados como sinônimos para referirmos à transmissão da informação de uma pessoa ou grupo para o outro. O termo massa está muito bem direcionado a multidões padronizadas e homogêneas, não possui um grupo específico mais tem significado na sociedade como um todo.

Para Tomazi (2000) a forma de exercer e propagar a cultura passa por uma grande modificação a partir do século XVII, com a evolução das cidades pela Europa. Todavia, a própria escolarização da população acaba por auxiliar no processo. Tendo em vista a carência das indústrias por indivíduos com melhor qualificação, o aparecimento do comércio de consumo tende a cooperar para o avanço do primeiro meio de comunicação de massa: o Jornal.

Coelho (1980) ressalta que a indústria cultural nasce da necessidade latente da sociedade moderna industrializada, em um período em que se consolida uma economia voltada para os bens de consumo.

Pelo prisma de Tomazi (2000) e Coelho (1980), pode-se entender que a indústria cultural acaba por gerar produtos cuja a finalidade é padronizar indivíduos, ao mesmo tempo em que obtém ganhos para os detentores da economia. Sendo assim, as terminologias Indústria Cultural e Cultura de Massa não se complementam, divergem entre si.

Adrian (2012, p.02) aborda a temática relatando que:

A indústria cultural equivale a qualquer indústria, organizada, planejada para atender o público, agora tratado como consumidor. Mais do que dá informações, os meios de comunicação em massa buscam o entretenimento dos indivíduos. A indústria cultura informa o consumidor de maneira homogênea, rápida e alienante o mundo em que se depara.

Pode-se entender que a influência dos meios de comunicação de massa na sociedade, que por sua vez também são de pleno consumo, concebe os diferentes campos de ação da vida cotidiana, todavia acaba difundindo os

valores voltados aos aspectos morais de forma manipulada, e em prol da necessidade dos indivíduos diante do mundo ao qual se deparam, toda e qualquer resistência é superada em virtude da debilidade da subjetividade.

Fianco (2010) reforça essa ideia da influência da indústria de massa na subjetividade do indivíduo:

E um dos maiores perigos ocasionados por tal esvaziamento do sujeito, por sua incapacidade de análise crítica, está no potencial político que a penetração estética e propagandística da cultura aceita sem reservas não apenas pode provocar como realmente, para tristeza e vergonha da humanidade, provocou (FIANCO, 2010, p.07)

Adorno (1992, p.49) sobre essa abordagem contribui descrevendo que:

[...] o nazismo se valeu de estruturas publicitárias, de uma estética que lhe era própria e de meios de comunicação em massa para instaurar na sociedade alemã a histeria coletiva do estado totalitário, ou seja, a dominação através da ignorância e de uma falsa aura de estabilidade e felicidade social.

Com relação aos meios de comunicação de massa, Fianco (2010) e Adorno (1992) afirmam que esses acabam por manipular os indivíduos sem permitir que estes reflitam sobre as coisas. Adorno e Horkheimer (1985) salientam que a indústria cultural visa alcançar os seus consumidores por meio da venda. Devido a isso, pode-se afirmar que a indústria cultural busca a sua legitimação, a partir de uma ideologia que é uma falsa consciência ou uma inversão da realidade.

A forte influência que a indústria cultural tem, infunde gostos e preferências às massas, moldando suas consciências ao estabelecer aspirações de vontades supérfluas. É tão eficaz nessa tarefa que os indivíduos acabam não percebendo de fato o que ocorre, impossibilitando-os assim, à reflexão e a capacidade de julgar e de decidir conscientemente.

Na dança, essa influência exercida pela indústria cultural, também não é diferente, Nepomuceno (2010, p. 01) destaca que:

As danças difundidas pelas grandes mídias como, por exemplo, televisão, vem se inserindo no contexto no qual Benjamim (1992) destaca a reprodutibilidade técnica. Percebe-se que as danças vêm sendo utilizadas de maneira bastante descontextualizada por muitos indivíduos. Ao público que consome as danças não é dada a oportunidade de pensar em criar, o qual só quer reproduzi-las com o intuito de se

entreter. Dessa forma, observa-se um profundo esvaziamento da criatividade das pessoas ao pensar a dança e ao praticá-la.

Percebe-se assim que a difusão das danças se dá pela fácil adesão que esta tem na sociedade, com a influência da mídia por sua vez, aumenta ainda mais as pessoas que conseguem ter acesso a dança, sendo em clubes, academias, escolas de dança e outros. É importante ressaltar que a dança, como prática de exercício físico, é um importante componente que auxilia na saúde dos indivíduos, tanto no aspecto físico quanto psíquico e social. Todavia, a grande preocupação quanto à sua midiaticização, não se dá nesse aspecto e sim, no dançar por dançar, sem levar em consideração os conteúdos ideológicos e os valores que cada dança pode transmitir e desenvolver. É aqui que se encontra a grande problemática da dança, na subjetividade do indivíduo perante o que lhe é ofertado, no seu conformismo e na falta de resistência para com a indústria cultural.

Llopart Castro (2002), em seus estudos, relata que a propagação da dança, ocasionada pelos meios de massa a partir da década de 1980, também causou um dano para a mesma, “trazendo consigo toda uma carga de concepções de padrões estético-culturais com características colonizadoras, num verdadeiro trabalho de esvaziamento da identidade, social e pessoal do indivíduo” (ROBATTO, APUD LLOPART CASTRO, 2002, p. 37). Sob esse prisma, é possível notar a subjetividade do indivíduo e seu conformismo com coreografias pré-montadas. A busca pela dança passa a ser pela personagem à qual se identificam e não o contexto cultural que a dança aborda.

Adorno e Horkheimer (1985) contribuem para se pensar sobre esta questão ao ressaltar que a incitação pela qual os indivíduos aceitam sem resistência, é consequência da necessidade de padronização da sociedade, e enfatizam que:

o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista o seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 114)

A partir das reflexões suscitadas por Adorno e Horkheimer (1985) é possível dizer que essa padronização torna os indivíduos cada vez mais consumistas e dependentes dos produtos que a indústria cultural divulga. Consequentemente, também se tornam reféns financeiramente e socialmente, uma vez que a indústria padroniza, e também individualiza.

A indústria cultural apresenta um caráter popular, possibilitando a fuga da rotina diária, inculcando valores e homogeneizando comportamentos, porém quando indivíduos não conseguem fazer parte dessa homogeneização, por não possuírem ou não terem acesso aos produtos divulgados pela indústria, ou por não terem o *status quo* que determinada classe exige, acabam criando divergência de pensamentos, desigualdades e ideias pré-conceituosas sobre tal padrão a ser seguido.

Para Wolf (2003), tal influência é causada pelo controle psicológico total do sujeito e pela resistência à padronização da nova cultura. O autor ainda ressalta que há nos seres humanos, uma ideologia a qual no mundo em que se vive existe o livre arbítrio, todavia, essa idéia é apenas um jogo de *marketing* dos controladores da *massa media* para que os indivíduos continuem submissos, incautos e sem resistência ao controle por eles outorgado.

A individualidade é substituída pela pseudo-individualidade: o sujeito se encontra vinculado a uma identidade sem reservas com a sociedade. A ubiqüidade, a repetitividade e a padronização da indústria cultural fazem da cultura de massa um meio de controle psicológico extraordinário (WOLF, 2003, p. 78)

O indivíduo, para suprir suas necessidades e satisfazê-las, busca dentro desse meio enganoso criado pela indústria cultural, seguir a vereda imposta por eles como essencial em sua vida. Como exemplo dessa asseveração, existe a reprodutibilidade técnica da dança, a qual vem sendo empregada de modo bastante descontextualizada por muitos indivíduos. Aos praticantes lhes é negada a chance de inventar, criar e re-criar, a estes só bastam a reprodução com o objetivo único do entretenimento, mesmo que não tenha nenhum valor educacional, o que consequentemente causa o esvaziamento da capacidade criativa dos indivíduos ao associar a dança a coreografias pré-montadas e ao vivenciá-la.

Nota-se assim a busca constante por modelos tidos como ideais pela nova realidade cultural. A busca pelos padrões estabelecidos, a roupa dos dançarinos que estampam as marcas mais famosas, o estereótipo de quem dança, a coreografia pronta, enfim, esses são alguns dos novos parâmetros de variação, estandardização social e *status quo* que determinam o indivíduo dentro da nova realidade cultural.

Duarte (2003, p. 51) contribui ressaltando que:

A cultura é especialmente atingida por esse processo, já que o modelo da autonomia da arte é nele declarado como obsoleto, tendo em vista a organização fabril pela qual são confeccionados os produtos da indústria cultural. Intencionalmente não existe encobrimento de seu caráter mercantil, já que isso legitima o lixo produzido e as ganâncias obtidas suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos.

A dança, nos dias atuais, também vem sendo tratada como mais uma mercadoria. É possível notar a persistência com que novos modelos de dança que exploram movimentos vulgares que banalizam os corpos são produzidos e transmitidos pelas grandes mídias, de forma estereotipada e com fortes apelos sexuais. Desperdiça-se, com esse apelo, a capacidade de criar, a espontaneidade e expressão e, em consequência, os detentores do poder das grandes massas lucram com altos índices na transmissão dessas danças para a sociedade. Santos (2008, p. 39) ressalta que:

Pode-se dizer que as danças difundidas pelos meios de comunicação em massa (revista, cinema, videocliques, etc...), principalmente pela televisão, através de grupos de Axé, Pagode, *Funk*, Laceraias e as coreografias dos programas televisuais, a exemplo dos apresentados domingo à tarde, são reentrantes. É interessante percebermos que tais danças têm um apelo, predominantemente erótico e sexual. É mais instigante ainda notar a adesão em massa da população por meio da aceitação e legitimação de tal padrão de comportamento. Vemos, dessa forma, as pessoas dançarem ao som de uma música caótica, repetitiva e sem mensagem alguma e que nos torna cada vez mais “brutos”.

Entende-se assim que o indivíduo, para fazer parte de um meio, acaba se conformando e aceitando tudo sem resistência e criticidade, desse modo, Fischer (2002, p.239) relata que esse indivíduo não pensa que “diversão não quer dizer tolice, tal como arte séria não quer dizer chatice”.

Sendo assim, pode-se dizer que a dança para ser significativa em seus aspectos educativos precisa ser questionada quanto ao esclarecimento sob a mesma e, é necessário que se valorize os indivíduos praticantes em seu contexto geral, ou seja, suas marcas culturais, sua capacidade de criar, recriar, imaginar, fazer e refazer história e transcender.

Adorno e Horkheimer (1985) organizam uma crítica meticulosa ao conceito de esclarecimento (Aufklärung) ao passo que uma categoria ou um processo de construção racional do mundo – especialmente relativa à proposta da modernidade.

O conceito de esclarecimento deve ser questionado em todo seu contexto autodestrutivo, marcado pela falta de pensamentos críticos e da reificação do indivíduo. A predominância da técnica e o excedente do indivíduo sob natureza acabam marcando ainda mais as desigualdades. Para ter acesso aos bens de consumo, de acordo com a lógica do mercado, deixam de lado sua liberdade de escolha, sua faculdade crítica – a ruína do espírito, a alienação.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 13):

[...] Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contêm o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. [...].

Referidos autores entendem as “formas históricas concretas” do esclarecimento, como operações efetivas da proposta de libertação do indivíduo na dimensão da experiência, que estão ao alcance do reforço da ideologia dominante: neste pensamento, o retrocesso de que falam se coloca como o seguir para mais longe do pensamento esclarecedor e da autonomia de pensamento. Em vez de favorecer a capacidade de tal autonomia nos indivíduos, o esclarecimento “concreto” mencionado por tais autores se coloca como uma ferramenta de alienação. Trata-se de ponderar que os mecanismos que deveriam atuar no sentido de construir um pensamento crítico nas massas teriam sido instrumentalizados para fins outros.

Se remontarmos a outro texto de Adorno, sobre a situação social da música, de 1932, podemos abordar o processo avesso e complementar ao uso da produção cultural como meio de propagação da ideologia, ou seja, o conceito de alienação (VALLS, 2002), que pode ser verificado tanto na produção, quanto na reprodução e no próprio consumo da música como mera mercadoria cultural. O curioso é notar que a alienação não se dá especificamente na cultura, mas na sociedade que a produz e consome. De outra maneira, não seria possível algum tipo de produto cultural de caráter revolucionário e, ainda assim, completamente alheio aos mecanismos do consumo.

Fianco (2010) declara que as causas da alienação estão na sociedade, na sua esfera econômico-social e, apenas uma transformação nessa sociedade poderá acarretar uma mudança significativa na esfera da cultura. Isso não equivale a dizer, contudo, que a arte é dependente da sociedade, pois ela é, na verdade, dentro da teoria Adorniana, semelhante à teoria social, mais do que um reflexo, uma reflexão sobre essa estrutura social e seus processos.

O autor ressalta ainda que:

Isso justamente porque a única arte capaz de suprimir a alienação seja aquela que se disponha a, e seja efetivamente capaz de, expor da sociedade alienada as suas mais abissais antinomias, sendo cada vez mais autêntica na medida em que puder desvelar essas mazelas e o poder nefasto de suas conseqüências bem como a necessidade premente de superá-las, de suprassumí-las (FIANCO, 2010, p. 139).

Adorno e Horkheimer (1985) indicam um modelo preciso de emancipação do homem; a liberdade pela qual lutam se pauta em convicções muito claras, e sua concepção de “liberdade verdadeira” se baseia firmemente pela ótica do materialismo dialético. Esse fato também pode ser observado quando definem o objetivo do ensaio sobre a indústria cultural como “[...] [mostrar] a regressão do esclarecimento à ideologia [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15). Além disso, o conceito de ideologia leva em conta a existência de uma objetividade para além do visível, uma essência neutra das coisas a ser revelada pela emancipação do pensamento.

Conforme lembra Foucault (2009, p.223), a ideologia:

[...] está sempre em oposição a algo que seria a verdade. Pois bem, eu creio que o problema não é fazer a divisão entre o que, em um discurso, provém da cientificidade e da verdade e

aquilo que provém de outra coisa, mas sim ver historicamente como se produzem efeitos de verdade dentro do discurso que não são em si mesmos nem verdadeiros nem falsos. [...].

Adorno e Horkheimer (1985) chamam a atenção para o cuidado que se deve ter, ao pensar os demagogos como seres que surgem à margem da sociedade, e afirmam que são, pelo contrário, expoentes de forças e interesses sociais mais poderosos, que predominam contra as massas e com a ajuda dessas. A atuação desses seres consiste em semear em terreno já cultivado e os métodos utilizados por eles, para seduzir às massas, variam com a disposição destas para serem seduzidas.

Os autores acima citados ainda complementam expondo que, o mero fato de possuir o domínio dos meios de comunicação de massa não garante a dominação das mesmas, já que o conformismo dos meios não faz mais que reproduzir ou ampliar as predisposições para uma submissão ideológica. Essa submissão encontraria o seu objeto na ideologia apresentada pela comunicação de massa às vítimas, conscientes ou inconscientes.

Para Adorno e Horkheimer (1956, p.87): “a massa é um produto social, não uma constante natural [...] proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e de união. Ora, essa ilusão pressupõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual”.

Em *contrapartida*, Ohara (2012) ressalta que antes de requerer uma objetividade a ser revelada, pode-se pensar também que a análise do campo cultural:

[...] pode expandir sua capacidade crítica se analisar as práticas e representações<sup>17</sup> em seu posicionamento no campo de forças sociais atuantes – o que significa menos abandonar a ideologia e a possibilidade de uma crítica da instrumentalização de produtos culturais por objetivos outros, mas sim de apreender a complexidade das relações de poder envolvidas ali onde o conceito de ideologia emperra a possibilidade de questionamento. (OHARA, 2012, p.67)

O autor relata ainda que:

Se a ideologia não se apresenta, em tal perspectiva, como uma categoria analítica central, também a questão da emancipação

---

<sup>17</sup> CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990. O desenvolvimento desse par conceitual (“práticas” e “representações”) desempenha papel central na obra de Chartier; uma análise crítica deste conceito demonstra a ligação direta entre ele e a sua articulação com a apropriação conforme a compreensão de Michel de Certeau.

verdadeira se torna irrelevante. A consciência ou não dos condicionamentos históricos apresentados não libertam o indivíduo; o cárcere social tampouco se dá à interpretação bipolar de dominação apresentada pelo conceito de ideologia: a dominação se torna menos um lugar a ser conquistado e destruído do que uma estratégia a ser exercida em momentos e lugares específicos. Assim, antes de buscar na dinâmica da difusão cultural massificada os instrumentos de uma dominação de classe, acreditamos ser mais produtivo analisar as redes de poder a que estão sujeitas tanto a produção quanto a recepção dos materiais. (OHARA, 2012, p. 67-68)

Adorno e Horkheimer (1985, p. 100) destacam que “a indústria cultural constitui um sistema coeso e coerente no qual se substitui o valor artístico pelo comercial e se legitima a produção em série de ‘lixo’ com a ideologia do mercado”.

Para Ohara (2012) é nessa perspectiva de poder e da impossibilidade de uma liberdade transcendente que se transforma a dominação em um mecanismo mais complexo: “se já não há um ‘complô’ de classe a ser identificado como inimigo, tudo o que há, são lutas capilares, microfísicas, cotidianas” (p. 68). Dessa forma, já não é suficiente que os dominados adquiram consciência de si e para si; importa mais analisar as possibilidades de manobra em meio a um sistema de dominação muito mais difuso do que se poderia considerar anteriormente<sup>18</sup>.

Sob a perspectiva dos autores é possível entender que os indivíduos acabam por esquecer as próprias operações realizadas no ato do consumo. Ao consumir, também se apropria, se reinventa, transcende. Essa tensão, todavia se dá pelo direcionamento dado pelo produtor e a compreensão elaborada pelo consumidor.

Para Certeau (1998):

Depois dos trabalhos, muitos deles notáveis, que analisaram os “bens culturais”, o sistema de sua produção, o mapa de sua distribuição e a distribuição dos consumidores nesse mapa, parece possível considerar esses bens não apenas como dados a partir dos quais se pode estabelecer os quadros estatísticos de sua circulação ou constatar os funcionamentos econômicos de sua difusão, mas também como o repertório com o qual os usuários procedem a operações próprias. [...] Assim, uma vez analisadas as imagens distribuídas pela TV e os

---

<sup>18</sup> CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano* – 1. As Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 91-102.

tempos que se passa assistindo aos programas televisivos, resta ainda perguntar o que é que o consumidor fabrica com essas imagens e durante essas horas (CERTEAU, 1998, p. 93)

Para que esse forma de análise ocorra, é necessário que a própria concepção de consumo seja revista. No enfoque de Adorno e Horkheimer (1985, p.59):

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme.

O que irá diferenciar os indivíduos influenciados dos que são obrigados a passar pelo filtro da indústria cultural é a consciência crítica e a capacidade de desvendar ideologias que este último exerce sobre os fatos a sua volta.

Adorno e Horkheimer (1985) ressaltam que os indivíduos alvo da indústria cultural manifestam-se a priori como efêmeros e sem organização determinada, mas que, igualmente, comportam-se, agem, pensam e sentem da mesma maneira, aderindo ao consumo de determinados bens da Indústria Cultural. Sob esse prisma, multidões alvo da produção cultural seriam organizadas verticalmente, de cima para baixo, segundo as expectativas das grandes indústrias; o recriar seria considerado um risco – tanto ideológico quanto comercial – e, desse modo, o novo não teria lugar no mercado cultural. Ohara (2012, p. 69) destaca que: “[...] o consumidor, encantado pelo *entertainment*, teria suas demandas disciplinadas, adestradas, e, portanto, sua vontade seria ditada pelo grande mercado”.

Este ponto de vista precisa, contudo, ser questionado. Certeau (1998) menciona que tal atitude se fundamenta essencialmente na idéia iluminista segundo a qual o livro seria capaz de atuar de maneira transformadora na sociedade em sentido amplo: “[...] a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto que lhe é imposto.” (CERTEAU, 1998, p. 261).

Levando em conta o pensamento de Certeau (1998) no que diz respeito às artes de fazer, acaba-se por colocar em prova a afirmativa do consumo enquanto passividade. Este prisma remete a dois conceitos ligados e importantes para compreender o processo de apropriação: estratégia e tática.

As estratégias segundo Certeau (1998, p. 99-100):

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. Postula em lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças... São portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem... Privilegiam as relações espaciais.

Pode-se entender que a estratégia está ligada ao processo de produção e apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao consumo do tempo. Ohara (2012) ressalta que a perspectiva Adorniana não avança além do estudo das estratégias empregadas pelos produtores e do lugar instituído pelo produto cultural: toma suas proposições e suas ações como portadoras de uma espécie de poder total sobre o consumo. O autor ainda destaca que:

Por tomar o consumo como passividade, tal perspectiva pressupõe que os resultados desejados por uma camarilha elitista são alcançados em sua completude; a não ser que a figura profética do intelectual interfira no processo e leve a consciência às massas, o “lixo” produzido pela burguesia será consumido acriticamente (OHARA, 2012, p.70)

Segundo Certeau (1998, p. 101-102), as táticas, por sua vez:

[...] constituem-se da ação calculada que é determinante pela ausência de um próprio. Nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia... A tática é movimento... É astúcia... tirar partido de forças que lhe são estranhas... A arte dos fracos... aponta para hábil utilização do tempo.

A partir desse conceito pode-se entender o consumo como uma prática de apropriação: ao se deparar com um lugar (um livro, um programa de TV, uma música) o consumidor, conscientemente ou não, fará uso daquilo que já está estabelecido anteriormente, transformando o lugar em um espaço.

Desse modo, a relação entre produção e consumo pode ser vista como uma tensão constante entre intenções e práticas. Quem escreve uma obra já não tem mais em seu poder a legitimidade de interpretação, só lhe cabe o alcance de seu campo no que diz respeito ao poder social. Assim como a produção determina um lugar com o qual os receptores devem lidar, o consumidor também determina as formas pelas quais serão apropriadas e desviadas pelos produtores. É para esta forma de relações de força que se volta o foco:

Não há uma dominação no sentido mais totalizante do termo; no lugar de um dominador opressivo e onipotente temos a dispersão do poder em redes e nós em uma constante tensão entre estratégias e táticas... Temos que considerar também que tal relação de forças como uma relação assimétrica, embora não detenha mais o monopólio interpretativo de seu texto, o autor e todo o setor gerenciador detêm ferramentas cuja função é legitimar tal ou qual interpretação em detrimento de todas as outras (OHARA, 2012, p. 71).

Na perspectiva de Adorno e Horkheimer (1985, p.130); “é a partir do momento em que a obra se declara abertamente como mercadoria que seu valor artístico está comprometido”. Entende-se por essa afirmação, o desejo de que, mesmo submetido às leis de mercado, o artista e sua obra tentem subverter (mesmo que seja apenas em discurso) a ordem mercantil, pois é ao assumir o caráter comercial da arte que esta se transforma, independentemente do seu conteúdo, em lixo.

Para concluir, se faz relevante destacar que, o conceito de indústria cultural, pautado nas idéias de Adorno e Horkheimer, é fruto de um posicionamento político, de uma construção discursiva e de um exercício de poder antes de ser uma análise crítica do mecanismo estudado. Os autores buscam em seus escritos conceder à razão uma força crítica, procurando demonstrar diferentes aspectos do real para direcionar seu leitor a um novo patamar de análise e de consciência. Para que haja recursos para uma melhor compreensão e consciência relacionada à cultura de massas é necessário mudar o foco dos modelos prontos por uma exterioridade política e passar a considerar criticamente o objeto ao qual se apresenta, buscando o esclarecimento e tornando-os compreensível a realidade.

Após expor o entendimento sobre as ponderações de massificação e a forma como sua influência se reflete nos indivíduos, reproduzindo culturas,

reificando – o ser humano e tudo que lhe é inerente – a valores moralmente materialistas, e como a indústria cultural intensifica esse processo, em específico, no consumo do bem cultural – dança, foco desta pesquisa, descrevendo o modo e a contextualização que esta alcança. No capítulo a seguir, dança-arte-educação: será abordada uma proposta de vivências com o grupo de crianças participantes da pesquisa, as vivências, a contextualização dos mesmos e o processo de aprendizagem.

## CAPÍTULO IV

*Ontem, a dança...  
pulsando nos ritos, nas festas, celebrações  
deslizando nos salões,  
nos bailes da corte  
flutuando nos palcos,  
entre as névoas e a leveza dos romances  
gritando a dor, a liberdade,  
os mistérios da vida,  
da morte.*

*Hoje, a dança...  
por toda a parte  
por todo e nenhum tempo-espaco  
por ser experiência  
cotidiano  
arte  
por não ser nada  
o tudo que me habita.*

*Algum dia, o ensino de dança...*

*(BARRETO, 2004)*

### **DANÇA-ARTE-EDUCAÇÃO – a pesquisa**

Este capítulo apresenta como a proposta de dança-arte-educação foi estruturada, para a atuação com um grupo de crianças, como eles reagiram durante as vivências do *hip hop* e qual a manifestação cultura aprendida. Para tanto, são apresentadas as observações dos encontros realizados e as entrevistas, nas quais estão os relatos das crianças em relação às vivências de dança-arte-educação, o entendimento que tinham sobre o movimento *hip-hop* e o que passaram a ter. Finalizando, é apresentado o que se aprendeu e se resgatou da cultura afro-brasileira e, em que medida o *hip hop* pode se constituir em um processo de educação para e pelo lazer.

## **O GRUPO, AS VIVÊNCIAS, A CULTURA: metodologia em questão**

A experiência de dança-arte-educação foi desenvolvida na Escola Municipal Professora Benedita Natália Lima e caracteriza-se como pesquisa de campo do tipo pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A pesquisa de campo faz uso da amostragem e da seleção dos equipamentos do tipo não probabilística, intencional, por critérios de representatividade e acessibilidade. A seleção dos planos e procedimento para o recrutamento de indivíduos foi feita de forma não probabilística, sendo intencional por critérios de faixa etária (6 a 12 anos) e acessibilidade (estudantes da escola Benedita Natália Lima).

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.

Nesses termos, o estudo foi pautado nos axiomas e corolários de Bruyne (1977, p. 45), aos 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, diário de campo e entrevista com roteiro semi-estruturado, sendo esta última realizada em três fases, a primeira diagnóstica (aprender o que as crianças conheciam sobre 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: as crianças, os espaços das aulas, o comportamento, a gestualidade, as diferenças culturais, as dificuldades e facilidades encontradas nas vivências, os conhecimentos que as crianças tinham e adquiriram.

Após explicitados os resultados obtidos por meio de observações e diário de campo semi-estruturado deu-se a fase de interpretação e análise dos resultados, com base nos referenciais teóricos frutos da pesquisa bibliográfica, que constam nos Capítulos 1, 2 e 3. Foram identificadas aproximações e distanciamentos nas falas dos entrevistados, sendo ordenados os dados em um quadro comparativo. O mesmo aconteceu com as observações participativas e com o diário de campo semiestruturado, com os relatos das crianças durante a aplicação, destacando-se as falas que melhor atendiam aos objetivos da presente pesquisa.

O grupo participante da proposta de dança-arte-educação foi constituído por cinquenta crianças de 06 a 12 anos, da Escola Municipal Benedita Natália Lima. A Escola foi implantada em 1991 - Ensino de 1º Grau. A partir daquele ano, teve como objetivo o Sistema de Período Integral, onde, num período seria ministrado o Currículo Normal de Ensino Regular e, no outro, as atividades diversificadas de Contraturno, com o intuito, inicialmente de atender a clientela de 1ª a 8ª séries.

Em 1991 verificou-se uma demanda maior do que a estimada, de crianças na faixa etária dos 4 aos 14 anos, ocupando todo espaço físico do estabelecimento. Sendo assim, optou-se por priorizar o atendimento, apenas às quatro primeiras séries do Ensino de 1ª Grau, por se tratar de crianças oriundas de famílias carentes, necessitando permanecer mais tempo na escola.

As crianças com idades e portes mais avançados, foram recolocadas em outra escola - Escola Vinícius de Moraes - localizada mais próxima e com vagas

suficientes para atender a clientela de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Sendo assim, o Plano Curricular, anteriormente apresentado pela escola em questão, foi reformulado, uma vez que, oferta somente as quatro primeiras séries do ensino de 1<sup>o</sup> Grau.

Construída por meio de interfaces de ações pedagógicas, do trabalho dos educadores e, principalmente, da participação da comunidade habitante do Bairro Santa Felicidade. O perfil da Escola Benedita Natália de Lima e de sua organização administrativa busca não somente repensar novos caminhos, o que é inerente a qualquer prática educativa, mas também, estabelecer uma direção clara, escolhida a partir da reflexão da realidade da Escola e das crianças que ali estudam.

Grande parte das crianças que desenvolvem atividades na Escola é de famílias, via de regra, de baixa renda. Essas crianças frequentam-na, pois seus pais trabalham fora a maior parte do dia, o que os impossibilita de assumir os cuidados necessários dos seus filhos. Assim, para não deixá-los sozinhos, os pais levam seus filhos para a Escola, para que eles possam ficar durante os dois períodos, uma vez que confiam no bom atendimento integral aos seus filhos.

A Escola oferece às crianças diversas oficinas, as quais proporcionam uma formação educacional e cultural das crianças. Atualmente, conta com oficina de capoeira, artes, violão, percussão e dança. A estrutura é formada por salas de aulas, salão de conveniência, refeitório, áreas de lazer e biblioteca.

A Escola Municipal Benedita Natália Lima, todavia, necessita de ações públicas voluntariadas com as crianças, para desenvolver novas práticas, conhecimentos e de dar novas oportunidades. Devido a essa situação, optou-se, então, por pesquisar propostas educativas e de atividades no contexto do lazer relacionados à dança, para que pudesse contribuir na formação pessoal e cultural das crianças.

A proposta de dança-arte-educação teve início no mês de outubro de 2013, após a aprovação do Comitê de Ética Comitê em Pesquisa – CEP-Unimep de 30/10/13, Protocolo nº. 51/13 (em anexo) e, finalizou também no mês de outubro de 2013. Fizeram parte da pesquisa, 50 crianças da Escola Benedita Natália Lima, da cidade de Maringá-Pr, com faixa etária entre 06 e 12 anos. A seleção, como mencionado anteriormente, foi realizada de forma não probabilística, assim, todas as crianças nessa faixa etária e que faziam

encontro de dança na Escola puderam participar da pesquisa. Os encontros foram organizadas no salão de vivências corporais e na sala de dança, acontecendo às segundas, quartas e sextas-feiras, duas horas por dia (das 13h30min às 15h30min). Na etapa de finalização da proposta de dança-arte-educação foi realizada uma Mostra de Dança de Rua, no Ginásio Esportivo do bairro Santa Felicidade, em Maringá<sup>19</sup>, onde as crianças realizaram uma apresentação: mostrando o aprendizado sobre o movimento *hip hop* por meio da dança de rua, como era realizada (origem) nos Estados Unidos, mesclando-a esta com a que vem sendo realizada no Brasil. A apresentação foi o resultado da proposta de dança-arte-educação que as crianças vivenciaram nas vinte horas/encontro.

Todos os encontros foram estruturados previamente, seguindo uma seguinte sistemática, conforme mostra o Quadro 1.

---

<sup>19</sup> A apresentação foi realizada no Ginásio Esportivo do Bairro Santa Felicidade de Maringá-PR, localizado na avenida Guedner - Cerro Azul no dia 26/10/2013 as 13:30. A entrada foi gratuita e teve como público alvo os pais, familiares, amigos, convidados das crianças e professores do Colégio Benedita Natália Lima que também se apresentaram no evento (Violão, Coral e Dança).

#### 4.1 Roteiro sintético dos encontros

<b>ENCONTROS DIA e HORÁRIO</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<b>1º e 2º</b>	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.
<b>02/10/2013 (13:30 às 15:30)</b>			
<b>3º e 4º</b>	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.
<b>04/10/2013 (13:30 às 15:30)</b>			
<b>5º e 6º</b>	Laboratórios (exercícios criativos) Elementos básicos da dança de rua	Sensibilizar as crianças 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.
<b>07/10/2013 (13:30 às 15:30)</b>			
<b>7º e 8º</b>	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.
<b>09/10/2013 (13:30 às 15:30)</b>			
<b>9º e 10º</b>	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.
<b>11/10/2013 (13:30 às 15:30)</b>			
<b>11º e 12º</b>	Dança de Rua	Ampliar os conhecimentos	Ensinar os movimentos técnicos da dança de rua

<b>16/10/2013</b> (13:30 às 15:30)		dos exercícios técnicos.	(inspirados na realidade social).
<b>13º e 14º</b>	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.
<b>18/10/2013</b> (13:30 às 15:30)			
<b>15º e 16º</b>	Montagem Cênica	Desenvolver atividades de pesquisas sobre dança de rua.	Vídeos de dança de rua e seminários.
<b>21/10/2013</b> (13:30 às 15:30)			
<b>17º e 18º</b>	Montagem Cênica	Trabalhar com a composição de desenhos coreográficos e cênicos a partir do <i>feedback</i> das crianças.	Explorar a criatividade a partir de temas que irão estimular o desenvolvimento do processo de criação.
<b>25/10/2013</b> (13:30 às 15:30)			
<b>19º e 20º</b>	Mostra de Dança	Apresentar o resultado do trabalho realizado.	
<b>26/10/2013</b> (13:30 às 15:30)			

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

Os encontros anteriormente mencionados foram pensados a partir da proposta de Santos (2002). Notadamente, pelo fato desta objetivar 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), que se configurou a partir de três elementos cronológicos básicos e interligados. O primeiro momento (encontros de 1º a 4º) focou a conscientização corporal (expressão), que preparou o corpo por meio de um resgate das diversas sensações já vivenciadas, até, inusitadas, aprendendo a senti-lo e respeitá-lo. O segundo momento (encontros de 5º a 12º) 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 para a percepção de suas sensações e sentimentos, desenvolvendo a autoconfiança em suas próprias habilidades, a capacidade de pensar, sentir, vivenciar e refletir, tomando por base o processo criativo e, estimulou-se a imaginação das crianças, 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, por fim, foi realizada a apresentação de todo o processo de trabalho.

#### **4.2 Descrição detalhada dos encontros e observações registradas**

No primeiro e segundo encontros, foram trabalhados os elementos da conscientização corporal, com o objetivo de preparar o corpo por meio do resgate das diversas sensações já vivenciadas ou até inusitadas, para que as crianças pudessem sentir o próprio corpo e respeitá-lo. Inicialmente, realizou-se uma atividade na qual os alunos deveriam permanecer deitados e com os olhos fechados e, ao comando da professora, iam movimentando as determinadas partes do corpo solicitadas. Dando continuidade, procedeu-se com atividades de exploração dos espaços da sala, onde os alunos deveriam ocupar os espaços existentes da sala com o corpo. A atividade iniciou coletivamente, após individualmente, onde um aluno ocupava um local da sala e os demais iam se posicionando a *posteriori*, após dupla, quarteto e dois grandes grupos. Em seguida, os alunos em trios, escolhiam duas das movimentações as quais mais gostavam, para, após, demonstrarem para o grupo e dizerem quais as partes do corpo que o trio utilizou nas movimentações. A atividade se repetiu, porém individualmente. A atividade seguinte foi de seguir o ritmo musical e movimentar as partes solicitadas. O encontro foi finalizado com uma conversa com as crianças acerca do “corpo” e seu “todo”.

Pode-se observar, no encontro, a oscilação da participação dos alunos. Houve atividades em que teve ampla participação, em específico as de grupos e houve momentos de dispersão, em específico nas individuais. Na primeira

atividade, que as crianças deveriam ficar de olhos fechados, a maioria não conseguia se concentrar e, por vezes, ficava rindo ou tentando se comunicar com o(a) amigo(a).

Nas atividades seguintes, de exploração espacial, os alunos foram mais participativos, talvez pelo fato de realizarem coletivamente as atividades. Entretanto, na mesma atividade, porém realizada individualmente, novamente houve dispersão, alguns ficaram tímidos, pelo fato de terem que ir sozinhos realizar o exercício, outros se negaram a fazer, em específico, cinco meninos, os demais foram receptivos.

A atividade de seguir o ritmo musical teve participação significativa, porém, também teve um grupo de meninos que, em vez de se movimentarem de acordo com a solicitação da professora, simulavam brigas, ficavam um se jogando contra o outro. Nesse encontro, no entanto, o objetivo de experienciar os movimentos respeitando e sentindo o próprio corpo, não foi considerado por todos. No *feedback* no término da aula, pode-se perceber pelas falas dos alunos que, ao realizarem movimentações, sequer pararam para pensar nas partes do corpo que estavam utilizando, porém, disseram que iriam se atentar mais a isso.

No terceiro e quarto encontros, também objetivando a conscientização corporal, foram trabalhadas com as crianças atividades de relaxamento. Inicialmente, foi realizado um alongamento com músicas em diferentes ritmos (lentas, moderadas e rápidas). Nesta atividade, os alunos deveriam movimentar a parte solicitada pela professora, de acordo com o ritmo da música. A atividade a seguir foi o relaxamento assistido, realizado em trio, enquanto um fica deitado e com os olhos vendados, as outras duas crianças realizam massagem com o auxílio de bolinhas de tênis nas mais diversas partes do corpo do amigo, com movimentos suaves e vibratórios. A atividade seguinte foi o “croquete”, onde todos os alunos deitados e com os olhos vendados, rolavam por todo o espaço da sala e, ao esbarrarem em alguém, deveriam passar um por baixo e o outro por cima, a fim de reconhecerem a pessoa, posteriormente retirando a venda. A próxima atividade realizada foi a massagem coletiva dos pés. Dispostos em pequenos grupos (cinco) em formação de círculo, todos deitados e com os pés voltados para o centro do círculo, também vendados, deveriam massagear os pés dos amigos. A

atividade seguinte, foi a massagem em trenzinho, em colunas, tinham que caminhar pela sala no ritmo da música; fazendo massagem nos que estavam à sua frente. Finalizou-se esse encontro com a atividade do “choque elétrico” e “Arco elétrico”, onde as crianças, dispostas em formação de círculo, com as mãos dadas, simbolizam um “choque”, que se inicia por uma criança e vai passando sucessivamente aos demais. Sua variante também foi realizada, dessa vez com recurso do arco, um inicia o “choque” com o “arco elétrico” e vai passando o arco sucessivamente.

Pode-se observar nessa aula, a vasta participação dos alunos em todas as atividades, apesar de, em alguns momentos, ter-se que parar a atividade devido à displicência, foram participativos. Na primeira atividade de alongamento ritmado, todos participaram de forma efetiva, o grupo que, na aula anterior, se recusou a participar, dessa vez participou sem maiores problemas.

Na atividade do relaxamento assistido, conseguiram se concentrar e respeitar o corpo do amigo no momento da massagem, talvez o recurso das bolinhas tenha auxiliado na concentração. A atividade do “croquete” teve que ser paralisada duas vezes, estas por displicência de alguns meninos, que rolavam rapidamente de forma proposital para bater nos colegas. As meninas foram as que mais reclamaram dessas condutas, pois acabavam machucando-se. Após a segunda interferência da professora, a atividade conseguiu fluir.

Na atividade seguinte, de massagear os pés, não houve agressividade alguma, ao contrário, o fato de alguns sentirem cócegas, acabava gerando o riso dos outros. Na atividade de massagem em trem, os meninos queriam ficar perto dos meninos e as meninas das meninas, isso gerou formação de “panelinhas”, não tendo interação entre gêneros. Todavia, a atividade aconteceu normalmente e de forma lúdica, o que foi percebido pelos risos das cócegas.

Nas últimas atividades do “choque elétrico” e “Arco elétrico”, pode-se observar a descontração e interação dos alunos na atividade. Quanto à movimentação do choque, alguns alunos demonstraram ser bastante criativos e desenvoltos na movimentação (movimentos ondulatórios, saltos, balanceios, quedas, dentre outros). Porém, outros alunos mais tímidos acabavam por repetir a movimentação do colega ao lado sem muita estripulia, criatividade e autonomia.

Nos encontros, quinto e sexto, dos laboratórios criativos e elementos básicos da dança de rua, foram trabalhados os exercícios criativos voltados aos sentidos. Na primeira atividade, as crianças tinham que se deslocar na sala de acordo com o ritmo musical e de acordo com a solicitação da professora (leve como algodão, pesado como avião, pesinho de bailarina, pesinho de palhaço, grande como uma girafa, pequeno como um feijão, lento como uma tartaruga, rápido como rojão). As atividades seguintes objetivavam estimular os sentidos: a primeira foi referente ao olfato. As crianças 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. Caso conseguisse ou não encontrar seus pares, em um tempo de 5 minutos, trocavam-se as vendas com seus pares, para que estes pudessem efetuar a atividade.

A atividade seguinte valorizou a audição, as crianças tinham que atravessar obstáculos com os olhos vendados, acompanhando o som de direcionamento (frente, trás, esquerda, direita, pare) realizado pelo professor; “a jaula dos bichos”, em que todas as crianças tinham que encontrar seus pares apenas pelo som (cachorro com cachorro, passarinho com passarinho, etc.); e “cão e gato”, quando as crianças, sentadas em círculos, ficavam dentro da roda (2 alunos), sendo um o cão e o outro o gato, ambos vendados, e, pelo som, o cão tinha que pegar o gato e o gato deveria fugir. A atividade seguinte estimulou o sentido visual. As crianças, divididas em duas equipes, tinham que passar o maior número de bolinhas de papel para a equipe adversária.

Ainda foi desenvolvida a atividade de noção de espaço, em que as crianças deveriam fazer o preenchimento de espaço (um aluno ficava em uma posição e os outros tinham que ocupar os espaços em torno do seu corpo). A atividade seguinte foi o exercício tátil. Por meio do toque, as crianças com os olhos vendados, tinham que descobrir quais eram os objetos (borracha, palito de dente, CD, sapatilha, caderno, urso de pelúcia, bola, flor artificial, meia, blusa, elástico de cabelo, pasta de dente, copo de plástico, giz de cera, rádio de pilha, dado, almofada, celular) que estavam dispostos em uma caixa. Por fim, foi o paladar. Os alunos, vendados, tinham que descobrir os mais diversos gostos (farinha, chocolate, maionese, mostarda, ketchup, caldo de carne, bala de morango, maçã e limão).

Nesse encontro, pode-se observar, na primeira atividade, a interação dos alunos e a participação na mesma, porém, quando pedia movimentos fortes (pesado e rápido), ainda havia resquício da agressividade de alguns meninos. Nas atividades referentes ao olfato, os alunos não conseguiram distinguir bem os cheiros e demorou para que conseguissem encontrar os seus pares. Ficaram inquietos nessas atividades, talvez o motivo de não conseguirem encontrar os pares com facilidade. Alguns alunos ficaram com receio de sentir o cheiro do colega, em específico menino com menino, o que fez com que nem todos participassem. Nas atividades referentes à audição, os alunos tiveram certa dificuldade do início, pois era preciso silenciar para se concentrar nas indicações sonoras. Após se concentrarem, tiveram mais facilidade e encontraram seus pares com mais destreza.

Com relação ao exercício visual, os alunos foram ágeis e, pelos risos pode-se perceber que estavam gostando e se divertindo com o que estavam fazendo. No que diz respeito à atividade de noção espacial, pode-se constatar que as crianças possuem uma percepção de espaço refinada, isso se deve ao fato de preencherem com facilidade os espaços vazios e fazerem movimentações e posições de equilíbrio diversificadas. Na experiência tátil, a maioria acertou os objetos com facilidade, porém, seis crianças ainda mostraram dificuldade para reconhecer alguns objetos, tais como a pasta de dente e o elástico de cabelo. Na última atividade, paladar, os alunos mostraram-se com paladar apurado. Apenas três não conseguiram descobrir qual era o alimento, em específico caldo de carne.

No sétimo e oitavo encontros, foi dado continuidade às vivências de laboratórios e elementos básicos da dança de rua, ainda com os exercícios criativos. O encontro iniciou com atividade de deslocar-se conforme o ritmo musical. Em seguida, foi realizado o jogo imagem e ação, organizando as crianças em três grandes grupos. Cada criança recebeu um papel com o nome de um objeto, animal, personagem, novela, carro, etc. Por meio de mímicas, tinham que demonstrar 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 superpoderosas, H-Man, fusca,

anjinho, mar, motorista, bebê), em um tempo determinado e de modo que seu grupo adivinhasse o que era.

Na atividade seguinte, foi pedido às crianças para se deslocarem de um lado da sala para o outro, imitando determinadas personalidades (Silvio Santos, Gisele Bündchen), atletas (Neymar, Marta, Ronaldinho, Felipe Massa), equilibrando determinados objetos (invisíveis/ imaginários), tais como taças de vidro, ovos, garrafas cheias de líquidos, sopa bem quente, pedra de gelo, etc. Dando continuidade, a atividade desenvolvida, foi um teatro mudo – nos mesmos grupos da atividade imagem e ação, as crianças tinham que dramatizar uma história, e os demais tinham que acertar que história era. Na atividade seguinte, foi pedido para que as crianças, individualmente, pensassem em uma das situações ou histórias já vivenciadas e, logo após, a interpretassem para todos os demais alunos, contando-as no final. Para finalizar o encontro, foi realizado um laboratório de montagem de sequências de movimentos que utilizassem o maior número de partes do corpo e de expressões possíveis, após 7 minutos, apresentaram a criação para as outras crianças da turma.

Nesse encontro, foi possível perceber que, embora mais participativos, a timidez em exercícios individuais, ainda era fator recorrente. A primeira atividade ocorreu de forma natural e os alunos foram mais espontâneos, cada qual em seu ritmo e respeitando suas diferenças (uns mais soltos, com movimentos mais ousados, outros mais tímidos, porém participativos). Na atividade da imagem e ação, a timidez dificultou o desenvolvimento da atividade de mímica, acarretando problemas no desempenho das expressões, fazendo com que os grupos não conseguissem acertar a mímica realizada. Em determinados momentos, alguns alunos que tinham mais facilidade, queriam participar a toda hora e trocar de lugar com outros que demonstraram dificuldade.

Na atividade seguinte, de deslocamento pela sala de acordo com música, os meninos se soltaram mais, conseguindo interpretar os personagens e objetos com mais facilidade. Já as meninas se reuniam em pequenos grupos e se colocavam mais envergonhadas, passando pela sala fazendo interpretações mais tímidas, sem muita criatividade. Pode-se perceber também que os alunos que se apresentavam primeiro, demonstravam maior segurança

e os que se apresentavam por último, ou imitavam as interpretações dos anteriores ou não faziam interpretação. Outra observação nesta atividade foi que, ao mudar as situações a serem interpretadas, como imitar o Neymar e a Gisele Bündchen, as crianças se soltavam mais e tentavam imitar a personalidade.

Na atividade de teatro mudo, os alunos demonstraram bastante dificuldade, inicialmente para pensar em alguma história e depois, para dramatizar a mesma. Para esta atividade foi necessário um tempo maior, uma vez que, em vários momentos, a professora foi solicitada para esclarecer as dúvidas com relação à história. Após escolherem as histórias, alguns alunos se destacaram pela criatividade, porém, algumas crianças ainda se mostraram envergonhadas. A atividade seguinte, devido à timidez de muitos, acabou se tornando desmotivante, vários alunos optaram por não realiza-la. Na última atividade do encontro, pode-se perceber que, quando realizada em grupo, os alunos se expressam com mais descontração e criatividade e com menos timidez.

O nono e décimo encontros de dança de rua tiveram como estratégia pedagógica o recurso do tecido, por possibilitar texturas diferentes, dimensões diferentes, leveza na movimentação e cores diversas. As atividades realizadas nesse encontro foram todas com manuseio dos tecidos, sendo executadas individualmente, em duplas, trios, três grandes grupos e toda a turma junta. Na primeira atividade, individualmente, os alunos deveriam lançar os tecidos para cima e recaptura-los com as partes do corpo solicitadas pela professora. A atividade seguinte foi realizada em duplas, um aluno lançava os tecidos para cima e o outro tinha que pegá-los com determinada parte do corpo solicitada pelo colega. Dando continuidade, na atividade seguinte, realizada individualmente, em duplas e em trios, com o auxílio dos tecidos, as crianças tinham que explorar os níveis baixo, médio e alto de acordo com a solicitação da professora. Outra atividade foi a do espelho, a qual foi realizada em duplas – uma das crianças fazia diversificados movimentos e a outra imitava toda a movimentação. Realizou-se, ainda, uma corrida com tecidos, em roda, todos tinham que correr no sentido horário e, ao ouvirem o sinal da professora, lançavam os tecidos para cima, de modo que quem estivesse atrás os pegasse. Após esta atividade elaborou-se, em 3 grandes grupos, sequências

de movimentos com o tecido (aproximadamente 2 tempos de 8<sup>20</sup>). Para finalizar este encontro, aprenderam alguns passos básicos de dança de rua, encerrando com um relaxamento com música.

Pode-se perceber nesse encontro, a carência e falta de estímulos dessas crianças. Essa observação pode ser analisada logo no início da atividade, na entrega do material. Devido ao fato de os tecidos terem texturas diferentes, cores e dimensões diversas, as crianças brigaram pelo material, queriam determinada cor ou o tecido com maior tamanho. Era notável a alegria quando conseguiam o tecido desejado, por outro lado, o descontentamento por não ter conseguido o maior ou a cor desejada também foi visível. Contudo, no decorrer das atividades, solicitou-se às crianças que realizassem as trocas de tecidos, satisfazendo, assim, a todos.

Na primeira atividade, de lançamento e captura dos tecidos, pode-se perceber que as crianças conseguiram executar movimentações bastante originais e criativas para capturar os tecidos, alguns se lançaram ao chão para conseguir pegar o tecido com a barriga, saltaram para tocar os joelhos no tecido, um menino realizou até um rolamento para trás após recapturar o tecido com os pés. Assim como nos encontros anteriores, a timidez ainda estava presente em algumas crianças, porém nas atividades em grupo conseguiam se soltar mais. Também foi possível observar, pela expressão dos participantes, que as atividades com o recurso do lenço estavam agradando, talvez, pelo fato de se ter utilizado o tecido como estratégia de ensino.

Na atividade desenvolvida com os elementos técnicos da dança de rua, as crianças demonstraram bastante interesse em aprender, ficaram em silêncio e prestaram atenção na explicação e demonstração da professora. Todavia, a dificuldade motora com relação a algumas movimentações foi perceptível, em específico para as meninas.

Ao término do relaxamento, pode-se observar que as crianças não queriam sair da sala de aula, e estes continuaram vivenciando as movimentações que haviam aprendido. Algumas meninas que demonstraram ter maior facilidade, ficaram na sala, auxiliando as demais que encontraram

---

<sup>20</sup> 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. Esse tempo pode ser contado mais lento ou mais rápido, o que só irá depender do estilo musical escolhido para realizar o trabalho.

dificuldade. Este fato demonstrou o interesse dos alunos pelo estilo diferente de dança que estavam vivenciando.

No décimo primeiro e décimo segundo encontros, também com a temática dança de rua, foi trabalhada a contextualização histórica do movimento *hip hop* com as crianças. A primeira atividade foi um debate acerca do que é este movimento, a origem e o porquê de seu surgimento. Em seguida, foi estabelecido um elo entre contexto teórico da história do *hip hop*, juntamente com os saberes técnicos desta dança. Após a parte teórica, passou-se para as vivências propriamente ditas. Foram experienciadas pelas crianças os passos: *box*, passo “V”, *tap* triplo, *chassê*, *stomp*, *stomp chassê*, passo joelho, *slide*, *basic top rock*, *side step*, *boyoin*, *power step*, *power step hop*, *latin rock*, ondulações, rasteiras, peão de cabeça, estrela, ponte, parada de mão e outras técnicas corporais próprias da dança de rua.

Nesse encontro, em específico na parte teórica, as crianças perdiam a concentração com facilidade, não conseguiam fixar a atenção. Um grupo de meninos ficou brincando de pega-pega, enquanto uma dupla de meninas penteava uma o cabelo da outra. Alguns alunos participaram efetivamente da aula, fazendo questionamentos, outros, ficaram quietos em toda a parte prática, demonstraram certa angústia e vontade de vivenciar rapidamente a parte prática.

Após a parte teoria, a atividade se voltou para as experiências do movimento *hip hop*, com a parte prática. Diferente do primeiro momento, teve participação efetiva. Os alunos demonstraram grande interesse nas movimentações e técnicas corporais da dança de rua. Algumas crianças, demonstraram grande dificuldade para coordenar movimentações de membro superior com o inferior, em específico as meninas. Estas também encontraram dificuldades nas partes acrobáticas, todavia, adaptavam algumas acrobacias para conseguirem realizar (exemplo é a rasteira, que consiste em um movimento no nível baixo, em que uma perna fica flexionada e a outra esticada, realiza-se movimento giratórios com a perna como um ponteiro de relógio, e passa por vezes abaixo da perna que esta flexionada. As meninas adaptaram esta movimentação, sentando-se no chão com as duas pernas flexionadas e girando o corpo como ponteiro de um relógio). Os meninos, por sinal, se destacaram nas acrobacias e demonstraram mais facilidade com as

técnicas da dança. Ao término da aula, os alunos continuaram treinando as movimentações aprendidas, demonstrando interesse pela modalidade artística e, com as adaptações, muita criatividade.

No décimo terceiro e décimo quarto encontros de montagem cênica, foram desenvolvidas, com as crianças, atividades de pesquisas sobre dança de rua. Inicialmente, foi realizada uma observação de imagens ilustrativas do movimento *hip hop* e a leitura de alguns trabalhos referentes ao mesmo e sua luta por políticas públicas. A leitura foi feita de forma coletiva, todavia, a sala foi dividida em pequenos grupos, cada qual com imagens e textos diferentes. Após a observação e leitura, foi realizada uma discussão sobre o tema em questão e as diferentes informações que os grupos conseguiram. A atividade seguinte foi trabalhada com apoio de áudios de *hip-hop*, conteúdos de músicas, composição de *rap*, ritmo e batidas. Dando continuidade, foi pedido aos alunos que compusessem um *rap*, com no máximo duas estrofes, sendo a temática livre. Após a finalização do *rap*, os alunos deveriam criar uma batida musical para acompanhar o mesmo, a fim de apresentá-lo para os demais. Na atividade final foi realizado um *feedback* das técnicas corporais das aulas anteriores e realizada uma montagem cênica com uma pequena sequência de movimentos, escolhida pelas crianças, que coreografaram os *rap* de sua própria autoria.

Nesse encontro, as crianças apresentaram maior interesse, se comparado ao encontro anterior que não conseguiam fixar a atenção. Leram os textos referentes ao movimento *hip hop* e observaram atentamente as fotos com imagens de movimentações diversificadas, alguns até imitaram as movimentações das fotos. Nas discussões, as crianças compararam as movimentações realizadas no encontro anterior, com a movimentação das fotos, abordaram os quatro elementos do movimento *hip hop*: grafite, DJ, MC' e a dança, em específico o grafite, compararam com “desenhos” e “pichações” que viram em muros no bairro Santa Felicidade.

Na atividade de composição do *rap*, tiveram um pouco de dificuldade com relação ao que escrever, após uma conversa com a professora, as ideias foram surgindo e, naturalmente, foram colocando nos papéis. Como a temática era livre, pode-se perceber que as crianças acabaram escrevendo sobre situações atuais em suas vidas, gostos musicais, sobre o *hip hop*, sobre violência e, até mesmo, de suas vidas. Na atividade final, as crianças

mostraram-se bem à vontade, ao colocar batidas em suas composições, incorporaram cantores de *rap*, colocando a mão na boca simbolizando um microfone e a outra cobrindo o mesmo, característica dos *rappers*. Ao coreografar os *rap* foram muito criativos e, pelo riso das crianças, foi possível perceber que gostaram da atividade.

Os encontros décimo quinto e décimo sexto, deram continuidade à montagem cênica. A primeira atividade realizada com as crianças foi a exibição de um filme que aborda uma história de dançarinos de dança de rua. Ao término do filme, realizou-se um debate sobre o mesmo e sua relação com o aprendizado que tiveram nas aulas anteriores, tanto da parte teórica, quanto da parte prática. A atividade de finalização do encontro consistiu da elaboração cênica em três grandes grupos, os alunos tinham que criar uma coreografia de 3 tempos de 8 segundos, com a movimentação aprendida no decorrer dos encontros, para em seguida apresentar aos demais colegas do grupo. Após a apresentação de todos os grupos, foi feita uma junção das três coreografias, formando apenas uma.

Pode-se observar nesse encontro, que as crianças ficaram concentradas assistindo o filme, extasiaram-se com as acrobacias realizadas pelos dançarinos. Após a finalização do filme, os alunos queriam tentar fazer algumas acrobacias vistas no filme, o que mostrou interesse e entusiasmo pelo filme. Essas atividades foram seguidas de um debate, no qual as crianças demonstraram compreender o enfoque do filme e conseguiram transpor o conhecimento do mesmo comparando com a realidade em que vivem (violência, falta de incentivo ou oportunidade, vontade de participar de projetos). Na montagem coreográfica, todos participaram efetivamente e ousaram em movimentações e acrobacias inusitadas.

O décimo sétimo e décimo oitavo encontros referem-se ao fechamento dos encontros da montagem cênica. Esses encontros foram voltados exclusivamente à arte de coreografar, à técnica e aprimoramento das movimentações. Em um primeiro momento, as crianças foram divididas em grupos de cinco, somando 10 pequenos grupos, cada grupo deveria elaborar uma sequência coreográfica de 2 tempos de 8. Após cada elaboração, faziam uma apresentação. Na atividade seguinte, uniram-se 2 grupos de cinco, com a missão de realizar a junção coreográfica dos dois grupos. Após, novamente,

tinham que fazer a apresentação. Em seguida, houve a divisão de 2 grandes grupos, novamente tendo que realizar a junção coreográfica. A atividade de finalização foi a formação de um único grupo, sendo que cada aluno deveria criar uma movimentação e assim realizar a junção de todos do grupo, até que se chegasse à montagem cênica final.

Esse encontro possibilitou observar o crescimento significativo que os alunos tiveram durante o decorrer dos encontros anteriores. As crianças se mostraram mais disciplinadas, com uma capacidade criativa muito grande, destreza nas movimentações e espírito de equipe. Algumas alunas que apresentaram dificuldades no decorrer dos encontros, surpreenderam na desenvoltura. A timidez, aos poucos foi sendo substituídas, embora algumas movimentações como ondulação, ainda provocassem certo desconforto, em especial para alguns meninos.

Realizando uma comparação desse encontro, com os anteriores vivenciados, certamente pode-se afirmar que houve um avanço. Na atividade de finalização, todos participaram da criação cênica, todavia, ao realizar a junção de todos os movimentos, pode-se perceber que algumas crianças, durante a coreografia, se mostraram inseguras, tendo como necessitando, no momento da apresentação, se fixar na movimentação do amigo para poder lembrar de toda a sequência. Enfim, ao término do encontro, pode-se dizer que a montagem cênica foi de fato concretizada.

Os últimos encontros, décimo nono e vigésimo, foram concluídos com a apresentação da coreografia elaborada pelas próprias crianças, juntamente com o auxílio da professora em todos os encontros, a qual foi realizada no Colégio Benedita Natália Lima, no Ginásio de Esportes do bairro Santa Felicidade em Maringá-PR. A apresentação foi presenciada pelos professores e alunos da escola, pelos pais das crianças, juntamente com parentes, amigos e convidados, no dia 23 de outubro de 2013. Os resultados do trabalho podem ser percebidos no item a seguir, que apresenta o diário com roteiro semiestruturado com as crianças.

Pode-se observar, nos dois últimos encontros, uma melhoria significativa no desenvolvimento das crianças que fizeram parte desta pesquisa, tanto no que diz respeito ao conhecimento, quanto na técnica corporal da dança de rua. A relação interpessoal também foi um aspecto importante a ser destacado,

uma vez que, nos primeiros encontros, houve certas desavenças, indisciplinas e movimentações violentas. A timidez foi melhorada aos poucos, se levado em consideração que, em determinados encontros, os alunos sequer participavam, devido à timidez. A apresentação saiu conforme o planejado e, pelo sorriso das crianças, pode-se dizer que estavam felizes por receberem a oportunidade de mostrar suas potencialidades 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 os alunos, no início das atividades, não demonstraram nenhum interesse em conhecê-la, uma vez que se tratava de uma cultura diferente das que estavam habituados a estudar e vivenciar. Por ser uma cultura ainda discriminada e também pelo conhecimento errôneo que tinham sobre a mesma, preferiam as danças midiaticizadas e pré-coreografadas, tais como: axé, *funk* e sertanejo. Contudo, com o decorrer dos encontros, o interesse pela dança de rua foi sendo despertado, juntamente com a necessidade em adquirir conhecimento sobre a temática.

Assim, pode-se dizer que oportunizar estudos com vivências de outras culturas, pode ser significativo para desenvolver as potencialidades dos indivíduos e, conseqüentemente, sua relação com a sociedade, fugindo da mesmice e formando cidadãos críticos.

De acordo com Almeida (2007, p. 01):

Ao longo da vida, o ser humano é inundado por conhecimentos pré-fabricados, como “receitas de bolo”, transmitidos de maneira hermética. Todos os instrumentos de uma vida prática parecem imunes às livres reproduções de valores, idéias e ideais. Havendo apenas uma repetição, não há espaço para os sonhos, fantasias e experimentação. Não sobra lugar para criar, ocasionando uma transmissão de respostas prontas e conservadas. Sem a oportunidade de realizar algo novo, que exprima simplesmente o que nós realmente somos, há o contínuo exercício das respostas determinadas e acabadas. O ato criador é renegado, abandonado e esta postura repetitiva cerceia a capacidade criadora, reflexiva e sensorial.

A autora ainda complementa:

A criança, ao chegar à escola, está moldada por valores transmitidos pela família e pelo meio cultural em que vive. Partindo deste pressuposto, o educador deve estar capacitado a trabalhar com o aluno que, influenciado por esses meios no qual vive, apresenta valores culturais, morais e religiosos, próprios. A sala de aula torna-se então, o espaço pedagógico privilegiado onde impera a diversidade, a pluralidade, e onde as semelhanças e, principalmente, as “diferenças” devem ser valorizadas. (ALMEIDA, 2001, p. 01)

Sobre esta concepção, pode-se entender que a arte-educação, em específico o movimento *hip hop*, juntamente com a dança de rua, é um recurso pedagógico em potencial para auxiliar nas mudanças sociais e trabalhar a pluralidade. Como elemento do processo educativo, o movimento *hip hop* possibilita formar cidadãos críticos, participativos e lúcidos com a situação que vivem, sendo estes capazes de ressignificar e intervir na sua realidade. Duarte Jr. (2001, p.213) ressalta a arte enquanto recurso importante para o resgate do saber:

Se à arte cabe o papel de instrumento para a educação da sensibilidade e para a descoberta de outra forma de significação que não a conceitual, parece necessário que sua inserção em processos educacionais se faça em estreita comunhão com o desenvolvimento de valores éticos e de um raciocínio lógico.

Barbosa (1990), ainda destaca a arte-educação como condição necessária para um país que prioriza a cultura em todos os sentidos.

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano (BARBOSA, 1990, p.73).

Pode-se, assim, depreender que a dança permitiu às crianças extrapolar a sua essência, pois, se em princípio não havia a necessidade de aprender a cultura negra, com o decorrer dos encontros e com os estímulos que receberam, o interesse passou a ser perceptível. Laraia (2001) contribui com essa idéia, destacando que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas

gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções (LARAIA, 2001, p. 41)

O segundo indicador, construção da gestualidade, foi de grande relevância para a análise, uma vez que retratou o processo da corporeidade das crianças. As crianças manifestaram-se, inicialmente, com muita timidez e, em alguns momentos, com agressividade, o que comprometeu as experiências gestuais. Aos poucos, foram criando vínculo entre si e se soltando, o que permitiu criarem e aprenderem melhor as técnicas corporais da dança de rua. Dos primeiros encontros até o último, pode-se perceber uma evolução considerável na gestualidade das crianças, em específico nas meninas, as quais, na maioria das vezes, demonstravam dificuldade motora nas movimentações, como naqueles em que havia a atuação concomitante de membros superiores e inferiores e nas acrobacias. Quanto aos meninos, demonstraram gestualidade mais espontânea, com menor timidez, com exceção de algumas movimentações, de rebolados e ondulações.

Moore (1993) relata que tudo o que se faz são manifestações do corpo, expressando o que o mesmo quer para a própria vida. O único modo de conseguir se manifestar é pela corporeidade. A alma necessita do corpo físico para poder manifestar-se e evoluir.

A dança se mostra por esta óptica, como uma fonte de comunicação e criação para os indivíduos. Por seu meio, é possível expressar os mais diversos sentimentos, além de contribuir no desenvolvimento, na conscientização e construção da imagem corporal.

Diniz *et al.* (2002, p. 173) afirmam que a dança, em todos os períodos e, para todas as sociedades, permitiu “[...] a expressão, através de movimentos do corpo organizados em seqüências significativas, e experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica”. O entendimento do corpo que dança, evidencia sentimentos, opiniões, críticas e vivências que necessitam ser extrapoladas e divididas. Quem dança se remete ao questionamento da significação e intencionalidade de suas movimentações, pois, é a partir daí que surge o entusiasmo de novas criações, vivências e percepções da própria corporeidade, do outro e sua relação com o mundo.

Para Sborquia e Gallardo (2006, p. 22):

É nesse sentido que a Dança se insere no universo cultural, expressando significados por meio de movimentos significantes, representando a existência humana. A Dança precisa ir além, permitir ao ser humano tornar-se livre e autônomo para expressar suas idéias, sentimentos e emoções mediante a linguagem corporal dialogando e potencializando a comunicação por meio da linguagem musical.

A dança sempre esteve presente na sociedade, desde os primórdios, sendo utilizada até hoje nas mais diversas circunstâncias, de diferentes modos e ritmos e nos mais diversificados lugares. Sendo assim, pode-se dizer que a dança é um recurso pedagógico em potencial, que atua na comunicação, socialização e desenvolvimento dos indivíduos.

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).

No terceiro indicador da análise, referente à transposição do conhecimento para o cotidiano, pode-se observar que, nos primeiros encontros, a dança ainda não havia despertado nas crianças o interesse, a ponto vivenciarem-na em seu cotidiano. Após vários encontros, começaram a demonstrar maior interesse, ficando na sala após as aulas executando as movimentações que haviam aprendido, auxiliando os amigos quando precisavam. O encontro que teve como recurso o filme foi de grande relevância para a aproximação das crianças com a dança, pois se identificaram bastante com a contextualização histórica do filme, que se passou na periferia. A aula de composição e musicalização de *rap*, também auxiliou bastante na identificação com o movimento, isso foi perceptível nos momentos de intervalo, pois ficavam cantarolando para os demais amigos a própria composição. Montagens coreográficas fora dos encontros também foram realizadas, e, no início de alguns encontros, as crianças mostravam para a professora a nova criação. De modo geral, pode-se dizer que a dança de rua, juntamente com o movimento *hip hop*, passou a ser mais presente no dia a dia destas crianças, uma possibilidade de vivência no lazer.

Stoppa (2005) destaca que, no lazer há um tempo privilegiado para vivenciar atividades culturais que auxiliam nas transformações morais, culturais e na retomada da cidadania. O autor ainda ressalva que o lazer é:

Considerado possuidor de um duplo aspecto educativo – a educação pelo e para o lazer, em sua relação com a Educação, deve-se entender o lazer como forma de desenvolver ações nas áreas que busquem considerar não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social, não de uma perspectiva funcionalista, mas como possibilidade de reivindicação social, ou resgate da cidadania, tudo por meio da participação cultural. (STOPPA, 2005, p. 21)

A dança, em específico a dança de rua, como uma das possibilidades de lazer, pode assegurar o desenvolvimento das crianças, uma vez que, além da interação social e divertimento, também atua como conteúdo de reivindicação social, devido à sua contextualização histórica.

Para Souza *et al.* (2005, p. 224):

Conhecer sobre a dança é uma possibilidade de estreitar as relações dos sujeitos com a arte, a ciência e a sociedade. É um fenômeno da cultura, portanto, do lazer, que está presente em nosso cotidiano. O conjunto de interpretações que fazemos sobre tudo que nos cerca está diretamente ligado às nossas construções culturais, e, se a dança faz parte deste universo, através do lazer, ela pode gerar uma mudança de perspectiva que interfira na maneira de entender o mundo, o outro e as relações sociais.

É nessa perspectiva que a dança de rua pode propiciar às crianças, além do divertimento, descanso e desenvolvimento pessoal e social, atividades que superam a monotonia das tarefas obrigatórias e corriqueiras.

Gonçalves (1984, p.125) enfatiza que:

[...] a sociedade atual necessita de uma educação que não pretenda adaptar o indivíduo à realidade existente, nem busque o desenvolvimento de sua personalidade de forma dissociada da vida social. Ao contrário, na nossa civilização desumana e cheia de contradições, a educação deve orientar seus objetivos para a vida real, concreta, em que o desenvolvimento da personalidade se dê de forma integrada com o projeto de transformação da sociedade.

Visando ampliar o repertório cultural e potencialidades das crianças, esta pesquisa procurou, não apenas trabalhar a prática da dança de rua, o dançar por dançar, mas também, realizar discussões acerca da arte, da cultura negra,

da influência midiática, do movimento *hip hop* e atrelar esses conhecimentos à realidade social das quais as crianças fazem parte, partindo da proposta triangular de Barbosa (1998), e por meio da abordagem problematizadora que instiga o olhar (fazer artístico com criticidade, pertinência e esclarecimento), o fazer (a releitura, reflexão, transformação e criação) e interpretação das crianças (contextualização com realidade e outras áreas).

### **4.3 Entrevistas realizadas em 3 etapas**

O objetivo da entrevista 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, tendo como foco a dança de rua e analisar se houve alguma modificação atitudinal (valores) ou não, durante o período de realização dos encontros. Foram realizados três roteiros semiestruturados coletivamente, sendo o primeiro diagnóstico (antecedendo a pesquisa) e as demais no decorrer do processo (uma no desenvolvimento e a outra na conclusão).

No primeiro roteiro, realizado 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 veem 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?

O segundo roteiro foi elaborado no decorrer do trabalho, mais precisamente, no dia 11 de outubro de 2013, após os encontros 9º e 10º.

Nesse roteiro, algumas perguntas aparecem em ordem diferente do primeiro roteiro (diagnóstico). Sendo assim, a primeira questão do roteiro 2 é equivalente à terceira questão do roteiro 1. A terceira questão do roteiro 2 é equivalente à quarta do roteiro 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?

O terceiro roteiro foi realizado ao final dos 20 encontros programados. As perguntas visavam analisar o conhecimento que as crianças adquiriram, se gostaram e se teve alguma alteração nas opiniões das mesmas. As seguintes questões fazem parte desse roteiro:

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 veem 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 a dança de rua.

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

#### **4.4) Vozes infantis do corpo que dança**

Nesse momento, passa-se a voz às 50 crianças (23 meninos e 27 meninas) que participaram dos encontros – o que pensavam, o que sentiam, o que almejam – por meio das três entrevistas coletivas realizadas com o grupo.

No primeiro roteiro, houve duas questões que não apareceram nos demais roteiros, as questões de número um e cinco. Essas foram utilizadas apenas como questões diagnósticas, não havendo a necessidade de colocá-las posteriormente. No entanto, foi de fundamental importância apresentá-las, juntamente com as respostas dadas pelas crianças, para enriquecimento da pesquisa e melhor percepção, tanto no desenvolvimento, como na sua conclusão.

Sobre as vivências anteriores com a dança, vinte e nove crianças disseram ter vivenciado anteriormente a dança, cinco meninas fizeram *ballet*, três disseram ter feito dança, quatro participaram do projeto bate lata, o qual consistia em música e dança, o que lhes possibilitou o contato anteriormente com a modalidade artística, duas crianças disseram ter feito *street dance*, quatro disseram ter feito capoeira, o contato se deu com maculelê e onze disseram ter vivenciado a dança nas aulas de educação física ou na escola, sendo que estes apenas ensaiavam coreografias para apresentações em datas comemorativas – festa junina, dia das mães, dia dos pais e encerramento de ano letivo.

Os demais alunos (21) disseram que não tiveram vivências com a dança, uns porque não gostavam, outros porque não tiveram oportunidade, outros ainda, porque a professora de educação física nunca trabalhava a dança e ainda relataram: “*quando tinha ensaio na escola eu faltava*”, “*porque a professora só fazia exercícios*”, cinco alunos disseram que “*não ficava na escola no mais educação*” – um programa governamental trabalhado na escola com atividades culturais extra turno, “*A dança só faz exercícios*”, “*a professora*

*era de educação física e só dava exercícios”, “porque é chato”, “porque não gosto”, “porque não morava em Maringá”.*

Sobre as vivências com a dança, pode-se dizer que, embora a maioria tenha vivenciado um contato anteriormente com a dança, muitos não puderam de fato descobrir o verdadeiro sentido da dança, que não consiste apenas na vivência física, mas sim, ir além, ser crítico, conseguir fazer a leitura da arte de forma pertinente, saber criar e recriar, divertir-se, desenvolver-se e contextualizar os novos aprendizados a sua realidade.

Assim como destaca Barbosa (1984, p.06): “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”. Todavia, para que o acesso de todos seja possível é preciso desmitificar o conceito da arte como limitada, elitizada e até mesmo inacessível. É necessário o estímulo dos indivíduos para que passem a ter o interesse em participar, não somente quando estão no âmbito escolar, mas também fora dele. É preciso incentivá-los a conhecer todo o processo criativo da arte, desde sua concepção, até a compreensão e impacto que a mesma pode causar. Porém, essa não é uma tarefa fácil, requer tempo, paciência, dedicação e muitas trocas.

Com a dança também não é diferente, na maioria das vezes é valorizada apenas em eventos extracurriculares, sendo desenvolvida apenas em datas comemorativas. A dança não pode ser vista apenas como arte do espetáculo, deve ser trabalhada pela concepção educacional, que tem como recurso e conteúdo pedagógicos a arte.

Sobre aprender a dança de rua, trinta e sete participantes disseram ter interesse em aprender, enquanto treze ficaram ressabiados com o estilo de dança, ressaltando que *“não gostaria de dançar no meio da rua”*; *“Meus pais não iriam deixar”*; *“não vai virar marginal?”*; *“tem vários caras que fumam um!”*. Todavia os que mostraram interesse, a maioria, justificaram por acreditar que: *“porque vou aprender a dança”*; *“porque vou ficar famoso”*; *“porque vou me divertir”*; *“porque eu posso dançar com minhas amigas”*; *“quero aprender a dar aqueles saltos que os caras que dançam fazem”*.

Nota-se, que algumas falas das crianças, ainda têm um pensamento ingênuo sobre a realidade artística da dança. Isso, talvez tenha ocorrido pela forma como a dança foi expressa ou trabalhada anteriormente com os mesmos. Para Strazzacappa (2000, p. 01); “[...] o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos.”.

Cavasin (2003) ainda complementa o entendimento da dança como fonte de comunicação e criação, destacando que:

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.18).

A questão “Comentem o que vocês sabem sobre a dança de rua”, teve três momentos diferenciados, o que se dá também em quase todas as demais questões feitas às crianças: a primeira, diagnóstica; a segunda, decorrente do desenvolvimento da proposta de dança-arte-educação e; a terceira, referente à finalização dos encontros. O Quadro 2 apresenta as respostas obtidas.

ROTEIRO	QUESTÃO 1 - referente ao roteiro 02 e 03 e QUESTÃO 3 - referente ao roteiro 01: Comentem o que vocês sabem sobre a dança de rua
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“A dança era praticada nas ruas e realizada por meninos que a habitam”;</i></li> <li>▪ <i>“É mais ou menos igual ao street, dança em um lugar para aprender e depois dançam em outros lugares”;</i></li> <li>▪ <i>“Vi na televisão (Programa esquenta – da TV Globo )”;</i></li> <li>▪ <i>“É colocar o chapéu no chão, dançam e a pessoa que passa na rua vai dar dinheiro”;</i></li> <li>▪ <i>“Deve ser igual ao street que é igual a dança de rap! Mas não sei o que é rap”;</i></li> <li>▪ <i>“Deve ser massa, mas não sei direito o que é”;</i></li> <li>▪ <i>“Não sei”</i></li> <li>▪ <i>“Dança de rua, não é dança na rua, mais é treinar e competir, né professora!”;</i></li> <li>▪ <i>“É dançar na rua sim!”</i></li> <li>▪ <i>Dança de rua é coisa do mundo”;</i></li> <li>▪ <i>Dança break na rua, fazer um monte de dança”.</i></li> </ul>

2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“A dança de rua não é feita na rua”</i></li> <li>▪ <i>“Tem vários movimentos diferentes”</i></li> <li>▪ <i>“Dança é dançar uma música bem rápida e cheia de passos”</i></li> <li>▪ <i>“Trabalha todo o corpo”;</i></li> <li>▪ <i>“Pode ser feita sozinha ou em grupo”</i></li> <li>▪ <i>“É um jeito de fazer amizade”;</i></li> <li>▪ <i>“Tem coreografias diferente”</i></li> <li>▪ <i>“Street e dança de rua é a mesma coisa”;</i></li> <li>▪ <i>“Tem movimento que parece da capoeira”;</i></li> <li>▪ <i>“Viu na televisão uns carinhas de cabeça para baixo rodando, muito massa”;</i></li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“A dança era praticada por negros”;</i></li> <li>▪ <i>“Era utilizada em brigas de gangues”;</i></li> <li>▪ <i>“Surgiu nos Estados Unidos”;</i></li> <li>▪ <i>“Começou com a falta de dinheiro, aí quem dançava teve que dançar na rua”;</i></li> <li>▪ <i>“Dançarinos começaram a trabalhar nas ruas”;</i></li> <li>▪ <i>“Dança de rua era uma forma de movimento utilizado como defesa”;</i></li> <li>▪ <i>“Hip é salto e hop é quadril”</i></li> <li>▪ <i>“Hop vem lá dos Estados Unidos”</i></li> <li>▪ <i>“Vem dos Estados Unidos e quem inventou foi os negros”</i></li> <li>▪ <i>“Trabalha todo o corpo”;</i></li> <li>▪ <i>“O hip-hop tem quatro coisas: grafite, DJ, dança e o mc”;</i></li> <li>▪ <i>“Cada movimento significa uma coisa”;</i></li> <li>▪ <i>“Foi crido o hip hop em 1919, não foi em 1929... (risos)”</i></li> <li>▪ <i>“Precisavam de dinheiro”;</i></li> <li>▪ <i>“Tem música de hip hop”.</i></li> <li>▪ <i>“Não tem pichação, é arte”</i></li> <li>▪ <i>“Cada movimento realizado na dança tem um significado. Ex: peão de cabeça que é igual a parte de cima de um helicóptero”.</i></li> <li>▪ <i>Tem vários passos: slide, joelho, Box, marcha, acrobacias”;</i></li> </ul>

**QUADRO 2 – Comentários sobre o conhecimento sobre a dança de rua.**

As respostas para a questão relacionada ao tipo de dança que os crianças mais gostavam, modificaram-se bastante com o desenvolvimento da proposta de dança-arte-educação, conforme aponta o quadro 3.

ROTEIRO	QUESTÃO 2: Qual o tipo de dança que vocês mais gostam?
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cinco – <i>street</i></li> <li>▪ Vinte – <i>funk</i> – <i>“Gosto do show das poderosas”;</i> <i>“Meu irmão tem um monte de cd’s”;</i> <i>“É muito massa”;</i> <i>“Ouço sempre na rádio”;</i> <i>“É doido os cliques”</i></li> <li>▪ Um – dança de rua: <i>“porque tem guitarra”;</i></li> </ul>

<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seis – <i>ballet</i>;</li> <li>▪ Sete – sertanejo: “Tem um monte de duplas feras”;</li> <li>▪ Quatro- Anitta (cantora <i>funkeira</i>);</li> <li>▪ Dois – MC Guimê (também cantor <i>funkeiro</i>);</li> <li>▪ Três – <i>raps</i>;</li> <li>▪ Dois – música de Deus.</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Onze – dança de rua;</li> <li>▪ Dez – <i>funk</i>;</li> <li>▪ Dois – <i>rap</i>;</li> <li>▪ Sete – <i>hip hop</i>;</li> <li>▪ Oito – <i>funk</i> e dança de rua;</li> <li>▪ Um – música de deus e <i>hip hop</i>;</li> <li>▪ Um – música de deus;</li> <li>▪ Três – sertanejo;</li> <li>▪ Dois – sertanejo e dança de rua;</li> <li>▪ Um – todos os estilos musicais;</li> <li>▪ Dois – Anitta;</li> <li>▪ Dois – MC Guimê;</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vinte e um – <i>funk</i> e dança de rua;</li> <li>▪ Treze – dança de rua;</li> <li>▪ Um – música de Deus;</li> <li>▪ Dois – sertanejo;</li> <li>▪ Um – dança de rua e música de Deus;</li> <li>▪ Cinco – <i>funk</i></li> <li>▪ Dois – Anitta</li> <li>▪ Três – <i>raps</i></li> <li>▪ Dois- MC Guimê</li> </ul>

**QUADRO 3 – Tipo de dança mais popular entre as crianças.**

A pergunta que procurava detectar se as crianças relacionavam a dança de rua com a educação, teve as seguintes respostas das crianças, conforme mostra o Quadro 4.

<b>ROTEIRO</b>	<b>QUESTÃO 3: referente ao roteiro 02 e 03 e QUESTÃO 4 - referente ao roteiro 01: Vocês veem alguma ligação da dança de rua com a educação?</b>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 18 acharam que sim: <ul style="list-style-type: none"> <li>– “Para dançar tem que ter respeito ao outro”;</li> <li>– “Dança traz educação para as pessoas”;</li> <li>– “Porque não tem xingamento”;</li> <li>– “Tem que estudar para treinar e dançar”</li> <li>– “Treinar e dançar nas ruas educa as pessoas”</li> </ul> </li> <li>▪ 32 crianças (maioria) acharam que não há ligação entre a dança de rua com a educação:</li> </ul>

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não é a mesma coisa que aprender em sala de aula”;</li> <li>- “Dançar na rua pode mexer com alguém”;</li> <li>- “Não é uma dança linda”;</li> <li>- “É coisa dos loucos que ficam fumando”;</li> <li>- “Dança realizada apenas por moradores de rua”;</li> <li>- “Porque não se aprende na escola e sim na rua”;</li> <li>- “Não, mas não sei o porquê”.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 22 alunos disseram que a dança tem ligação com a educação? <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A dança faz mudar o comportamento”;</li> <li>- “Enquanto as pessoas dançam, elas não ficam na rua sem fazer nada e nem roubando”;</li> <li>- “Sim, mas não sei o porque”;</li> <li>- “Porque que dança deve respeitar o professor”;</li> <li>- “Tem ligação pois tira crianças da rua e ensinam a dançar”;</li> <li>- “Se eu não estivesse aqui dançando, era pra estar na rua sem fazer nada”;</li> <li>- “Porque aprende na escola e não na rua”;</li> </ul> </li> <li>▪ 20 alunos disseram não ver ligação da dança com a educação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não tem, mas não sei explicar o porquê”;</li> <li>- “Não tem nada a ver dança com educação”;</li> <li>- “Não combina dança de rua e educação”;</li> <li>- “Não dá educação”;</li> <li>- “Tem gente que briga”;</li> <li>- “Tem músicas que falam palavrões”;</li> </ul> </li> <li>▪ 8 alunos disseram que a dança tem poucas coisas que se relacionam com a educação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Um pouco só a ver”.</li> <li>- “Não são todas as pessoas que dançam que usam o que aprende”</li> <li>- “Nem sempre aprende coisas boas”.</li> <li>- “Tem muita gente que dança e é mal educada”.</li> </ul> </li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 31 alunos disseram que a dança de rua e a educação tem ligação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Passam mensagens de paz e educação”;</li> <li>- “Fala das tristezas dos negros”;</li> <li>- “Mostram histórias de vida, guerras e brigas de pessoas que queriam mais chances”;</li> <li>- “Governo que não faz nada”.</li> <li>- “A dança mostra mensagens positivas para passar aos outros”;</li> <li>- “Tem que respeita além da professora, os colegas”;</li> <li>- “Tem por causa do respeito ao próximo”;</li> <li>- “tem que dançar unido”;</li> <li>- “Tem que ser obediente”;</li> </ul> </li> </ul>

<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Tem que ter educação”</li> <li>– “Quando surgiu, não usavam mais armas e sim dança”</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 12 alunos disseram não ver ligação da dança com a educação: <ul style="list-style-type: none"> <li>– “Não tem respeito de todos”;</li> <li>– “Não tem nada haver dança com educação, pois tem bagunça”;</li> <li>– “Usavam para brigar”;</li> <li>– “Porque vem da rua”;</li> <li>– “O filme mostrou que vem da violência”;</li> </ul> </li> <li>▪ 7 alunos disseram que a dança tem poucas coisas que se relacionam com a educação: <ul style="list-style-type: none"> <li>– “Tem vez que briga, mas também tem vez que eles são amigos e dançam juntos”;</li> <li>– “Só se usar para coisas boas”;</li> <li>– “Quando começou não tinha, mas se for igual hoje, tem haver sim”.</li> </ul> </li> </ul>
----------	--

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

Sobre o aprendizado dos alunos a partir do desenvolvimento da proposta pluricultural de dança-arte-educação, mais especificamente em relação à dança de rua, pode-se observar o avanço no entendimento, no decorrer do trabalho, como mostra o Quadro 5.

<b>ROTEIRO</b>	<b>QUESTÃO 4: O que vocês estão aprendendo com as vivências de dança de rua? Vocês gostaram dessa dança? Por quê?</b>
<b>1</b>	Questão não constava no roteiro diagnóstico
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que aprenderam: <ul style="list-style-type: none"> <li>– “Aprendemos vários exercícios para melhorar a expressão do corpo”;</li> <li>– “Melhora o condicionamento físico;</li> <li>– “Passos diferentes”</li> <li>– “Trabalhar movimentos diferentes com lenço”;</li> <li>– “Pegar o lenço com diferentes partes do corpo”</li> <li>– “Exercícios de espelho”</li> <li>– “Realizar movimentos iguais dos amigos na coreografia”;</li> <li>– “Usar planos alto, médio e baixo”;</li> <li>– “Dançar em grupo”.</li> <li>– “Quando falta um amigo atrapalha o grupo todo”.</li> <li>– “Que temos várias partes do corpo que não lembramos</li> </ul> </li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>2</b></p>	<p style="text-align: center;"><i>no dia a dia</i></p> <p>Se eles gostaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 38 disseram que sim: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Aprendi movimentos de dança diferente das que eu estava acostumada”;</i></li> <li>– <i>“Ajudou na escola porque a professora de educação física tava trabalhando com dança”;</i></li> <li>– <i>“É engraçado e divertido”</i></li> <li>– <i>“Não sabia dançar, agora sei um pouquinho”</i></li> <li>– <i>“Trabalha em grupo”.</i></li> </ul> </li> <li>▪ 12 disseram que não: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Tenho vergonha de alguns movimentos”</i></li> <li>– <i>“Tem movimentos difíceis”</i></li> <li>– <i>“Não consigo fazer certo”</i></li> <li>– <i>“Tenho dificuldade”</i></li> <li>– <i>“Tem movimentos muito rápidos”</i></li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que aprenderam: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Sei a história da dança de rua e significado de alguns passos”</i></li> <li>– <i>Ensinou vários passos para conseguirmos apresentar”;</i></li> <li>– <i>“Dançar”;</i></li> <li>– <i>“Saltar e mexer os quadris”;</i></li> <li>– <i>“Dança de rua, veio da cultura dos negros da periferia”</i></li> <li>– <i>“Hip hop vem dos Estados Unidos”</i></li> <li>– <i>“Passo V, tap triplo, marcha do hip hop, passo joelho no umbigo”</i></li> <li>– <i>“Aprendi o que é a dança de rua”;</i></li> <li>– <i>“Melhorar a expressão corporal”;</i></li> <li>– <i>“Coreografias em grupo”.</i></li> </ul> </li> </ul> <p>Se eles gostaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 46 disseram que sim: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Se alguém me perguntar vou saber responder”.</i></li> <li>– <i>“Antes nem sabia o que era agora sei falar da dança e do movimento hip hop”;</i></li> <li>– <i>“Aprendi novos passos”</i></li> <li>– <i>“Porque aprendi uma cultura diferente, dos Estados Unidos”</i></li> <li>– <i>“É diferente”</i></li> <li>– <i>“Porque aprendi muitas coisas”</i></li> <li>– <i>“Vivenciei uma dança que não conhecia, gostei!”</i></li> </ul> </li> <li>▪ 4 disseram que não: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Gostei de algumas coisas, mais tem passos muito difíceis”</i></li> <li>– <i>“Não consegui fazer todos os passos, não consigo fazer as acrobacias”</i></li> </ul> </li> </ul>

<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Tive que ficar no fundo para seguir meus amigos e conseguir fazer toda a coreografia”</i></li> <li>– <i>“Tenho vergonha”</i></li> </ul>
----------	--

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

Com relação à transposição do conhecimento aprendido nos encontros para o cotidiano das crianças, foi possível observar as seguintes respostas, conforme o Quadro 6.

<b>ROTEIRO</b>	<b>QUESTÃO 5: Vocês levam para seu cotidiano (família, bairro, comunidade) os conhecimentos da cultura negra que vivenciam nas aulas?</b>
<b>1</b>	Questão não constava no roteiro diagnóstico
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 28 crianças disseram não levar o aprendizado das aulas para seu cotidiano: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Quando chego em casa tenho que ajudar minha mãe com as tarefas”;</i></li> <li>– <i>“Vou brincar com meus amigos”;</i></li> <li>– <i>“Vou fazer o dever da escola”;</i></li> <li>– <i>“Chego em casa, tomo banho, janto e vou dormir”;</i></li> <li>– <i>“Vou brincar na rua”;</i></li> <li>– <i>“Eu quero jogar videogame”;</i></li> <li>– <i>“Ajudo minha mãe a fazer janta”;</i></li> <li>– <i>“Tenho que cuidar do meu irmão”;</i></li> </ul> </li> <li>▪ 22 crianças disseram que levam o aprendizado para seu cotidiano: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Eu conto para minha mãe tudo que eu aprendi”;</i></li> <li>– <i>“Eu mostro pro meus tios e meus primos”;</i></li> <li>– <i>“Na escola, eu ensino os alunos que não fazem parte do grupo”;</i></li> <li>– <i>“Ensaio sozinho em casa”;</i></li> </ul> </li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 13 crianças disseram não levar o aprendizado das aulas para seu cotidiano: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Gosto de jogar meu videogame”;</i></li> <li>– <i>“Meus amigos vão brincar em casa”;</i></li> <li>– <i>“Tem tarefa da escola”;</i></li> <li>– <i>“Se eu não ajudar meu pai me bate”</i></li> <li>– <i>“Nem dá tempo”;</i></li> <li>– <i>“Assisto televisão”</i></li> <li>– <i>“Vou brincar na rua”</i></li> <li>– <i>“Eu quero jogar videogame”;</i></li> </ul> </li> </ul>

3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Tenho que ajudar minha mãe”</i></li> <li>▪ 37 crianças disseram que levam o aprendizado para seu cotidiano: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Eu ensino as pessoas”;</i></li> <li>- <i>“De vez em quando eu consigo ensaiar”</i></li> <li>- <i>“Mostro para minha mãe, minha irmã e meus vizinhos”;</i></li> <li>- <i>“Ensino minha outra irmã”;</i></li> <li>- <i>“Fico ensaiando sozinho em casa, relembrando os passos”;</i></li> <li>- <i>“No colégio na aula de artes, a professora pediu para escolher entre dança e o teatro. Escolhi a dança para mostrar para os outros alunos”;</i></li> <li>- <i>“No colégio a diretora deixa ensaiar na hora do recreio”;</i></li> <li>- <i>“Tento fazer as acrobacias no colchão em casa”;</i></li> <li>- <i>“Ensaio em casa para não esquecer os passos da coreografia”;</i></li> <li>- <i>“Ensinei minhas amigas da catequese”;</i></li> <li>- <i>“Meu pai também gosta de dançar, eu sempre mostro os passos para ele, e ele fica repetindo”.</i></li> </ul> </li> </ul>
---	--

**QUADRO 6 – Transposição dos conhecimentos apreendidos para o cotidiano.**

O Quadro 7 versa sobre a visão das crianças acerca da dança de rua como instrumento de luta.

ENTREVISTAS	QUESTÃO 6: Vocês entendem que a dança de rua pode ser um instrumento de luta de uma comunidade? Por quê?
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 34 crianças disseram não ver a dança como instrumento de luta: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Não é, mas não sei explicar”;</i></li> <li>- <i>“Não é feito para comunidade”;</i></li> <li>- <i>“Nem todo mundo faz a dança de rua”;</i></li> <li>- <i>“Não porque eles dançam nas ruas”;</i></li> <li>- <i>“Não porque não vem de lá da comunidade”;</i></li> <li>- <i>“Não, porque é feita por meninos de rua”;</i></li> <li>- <i>“Não tem nada a ver com luta”;</i></li> <li>- <i>“Na comunidade só tem oficina de capoeira”;</i></li> <li>- <i>“Porque tem gente que fica fumando na rua”;</i></li> <li>- <i>“Porque a rua é muito violenta”;</i></li> </ul> </li> <li>▪ 10 crianças disseram que veem a dança como instrumento de luta: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Porque dança na rua”;</i></li> </ul> </li> </ul>

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Porque dançam muito”</i></li> <li>– <i>“Porque a dança ajuda no aprendizado”;</i></li> <li>– <i>“Porque ajuda as pessoas”;</i></li> <li>– <i>“Porque tem vários conhecimentos”.</i></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 6 crianças disseram que não sabiam. <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Não tenho a menor ideia”.</i></li> </ul> </li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 27 crianças disseram não veem a dança como instrumento de luta: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Não tenho noção”.</i></li> <li>– <i>“Na televisão as pessoas só dançam e não explicam o porquê das danças”.</i></li> <li>– <i>“Não tem nada a ver”.</i></li> <li>– <i>“Não tem nada a ver com a realidade”.</i></li> <li>– <i>“Coreografia que eles fazem não tem nada a ver com luta”.</i></li> <li>– <i>“Não são todos da comunidade que sabem dançar”</i></li> </ul> </li> <li>▪ 19 crianças disseram que veem a dança como instrumento de luta: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Porque eles usam a dança para se divertir”;</i></li> <li>– <i>“Porque dançar é legal”;</i></li> <li>– <i>“Porque ela tem várias movimentações”;</i></li> <li>– <i>“Eu aprendi várias coisas com a dança”;</i></li> <li>– <i>“A dança passa conhecimento”;</i></li> <li>– <i>“Porque pode dançar em grupo”;</i></li> <li>– <i>“Porque a comunidade também pode aprender a dançar”.</i></li> </ul> </li> <li>▪ 4 crianças disseram que não sabiam. <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Não sei afirmar”.</i></li> <li>– <i>“Pode ser ou não”;</i></li> </ul> </li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 12 crianças disseram não veem a dança como instrumento de luta: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Nem todos da comunidade fazem dança”;</i></li> <li>– <i>“Porque tem gente que dança para competir”</i></li> <li>– <i>“Porque tem brigas algumas vezes”;</i></li> <li>– <i>“Porque tem músicas que falam palavrões”;</i></li> <li>– <i>“Porque não é instrumento de todos, não é uma luta”;</i></li> </ul> </li> <li>▪ 36 crianças disseram que veem a dança como instrumento de luta: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>“Porque há uma ligação entre a dança de rua”;</i></li> <li>– <i>“Pode usar a dança para reclamar”;</i></li> <li>– <i>“Porque surgiu nos guetos”</i></li> <li>– <i>“Cada movimento tem um motivo, um significado”;</i></li> </ul> </li> </ul>

<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Transmite através da dança de rua o que cada comunidade está querendo e precisando”;</li> <li>- “Porque a dança ensina”;</li> <li>- “Porque tem 4 elementos para usar”;</li> <li>- “É possível ouvir nos <i>rap</i>'s letras que trazem a realidade, tais como o desemprego”;</li> <li>- “Tem <i>rap</i> que fala do lugar para viver dos pobres”;</li> <li>- “Eles se expressam pela música”;</li> <li>- “O <i>rap</i> fala de várias coisas, paz, fome, pobreza, violência”;</li> <li>- “Eles se expressam pela música e pela dança também”;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2 crianças disseram que não sabiam. <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>Depende da forma como a usa a dança</i>”;</li> <li>- “<i>Quando não tem violência e quando os rap's não falam coisas ruins</i>”.</li> </ul> </li> </ul>
----------	---

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

Como forma de identificar o que a proposta pluricultural de dança-arte-educação significou para as crianças, foi solicitado que apontassem aspectos positivos e negativos do trabalho. O Quadro 8 apresenta os aspectos mencionados pelas mesmas.

<b>ENTREVISTAS</b>	<b>QUESTÃO 7: Aponte os aspectos positivos e negativos do trabalho com as danças negras.</b>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os pontos negativos foram: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>Pensar em histórias que aconteceram com eles e depois demonstrarem para os outros, deu vergonha</i>”;</li> <li>- “<i>Ficar com os olhos vendados</i>”;</li> <li>- “<i>Fazer passos com braços e pernas junto, é muito difícil</i>”;</li> <li>- “<i>Movimentos ondulatórios</i>”</li> <li>- “<i>Acrobacias difíceis</i>”</li> <li>- “<i>Nada, pois gostei de tudo</i>”</li> </ul> </li> <li>▪ Os pontos positivos foram: <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>Práticas em grupo</i>”;</li> <li>- “<i>Conhecer novos conteúdos</i>”;</li> <li>- “<i>Aprender os passos e seus nomes</i>”;</li> <li>- “<i>Saber o que é a dança de rua</i>”;</li> <li>- “<i>Movimentar-se com tecidos</i>”;</li> </ul> </li> </ul>

3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Aprender a fazer rap”</li> <li>– “Fazer apresentação”;</li> <li>– “Assistir filme”;</li> <li>– “Acrobacias”;</li> <li>– “Gostei de tudo”</li> <li>– “Gostei das acrobacias e do passo slide”;</li> <li>– “Gostei do passo box”;</li> <li>– “Gostei de apresentar”</li> <li>– “Tudo que aprendi”</li> </ul>
---	--

**QUADRO 8 – Aspectos positivos e negativos do trabalho com a dança negra.**

Por meio das entrevistas foi permitido 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/lazer;

Baseando-se no eixo relacionado à vivência com a dança, pôde-se observar no início do trabalho, que a maioria das crianças, 58%, já tinha vivenciado experiência com as danças anteriormente, os demais 42% nunca haviam vivenciado, porque não gostavam, por falta de oportunidade e até por comodidade de alguns professores. Todavia, quando questionados sobre aprenderem a dança de rua, 74% das crianças mostraram-se interessadas em aprender a dança, essa por ser um estilo diferente das quais estavam acostumados ou já tinham vivenciado: “*deve ser legal*”; “*porque aprende coisas novas*”, “*porque vou aprender a dança*”. Os demais, 26% não demonstraram interesse, ou ficaram cautelosos: “*Meus pais não iriam deixar*”, “*não vai virar marginal?*”. Contudo, com o desenvolvimento do trabalho, as crianças demonstraram ter mais afinidade com a dança e relataram ter melhorado a

expressão corporal, o convívio em grupo, a timidez, conhecimento sobre a dança de rua (que esta é uma cultura advinda dos negros da periferia) bem como, aprenderam a ter mais responsabilidade, a dançar um estilo diferente, com o qual não estavam acostumados e a criar coreografias. *“Se alguém me perguntar vou saber responder”*; *“Antes nem sabia o que era agora sei falar da dança e do movimento hip hop”*; *“Vivenciei uma dança que não conhecia, gostei!”*.

Analisando essa síntese sobre a vivência com a dança, pode-se observar que, inicialmente, as crianças não manifestaram interesse em vivenciar ou praticar a dança proposta. Apesar de a maioria ter interesse em vivenciar, uma parte significativa, 26%, mostrava-se desinteressada. A falta de motivação dessas crianças deve-se, dentre outros aspectos, ao fato de que muitos nunca tinham vivenciado a dança e outros que já haviam vivenciado, não tinham o conhecimento da dança em sua completude, uma vez que a praticavam apenas em datas comemorativas na escola. A falta de conhecimento, ou conhecimento errôneo, acerca da dança de rua, também pode ser observada por meio de suas falas: *“A dança era praticada nas ruas e realizada por meninos que a habitam”* ou *“É colocar o chapéu no chão, dançam e a pessoa que passa na rua vai dar dinheiro”*. No entanto, com o desenvolver das atividades, a opinião dos alunos foi se modificando, o que mostra que foram adquirindo gosto pela prática da dança com a realização de mais encontros e foram se identificando com o movimento *hip hop* e sua contextualização, chegando, até mesmo, a transpor o conhecimento para seu cotidiano.

Freire (2001. p. 36) destaca que:

Ao começar um programa de dança, as crianças poderão ser encorajadas a observar o trabalho corporal um do outro e, em seguida, tecer seus comentários. Observar a dança tanto durante o processo criativo como o produto final é um aspecto integral para as crianças apreciarem e entenderem a dança. As crianças precisam estar conscientes de que a dança é um meio de expressão e comunicação. Através da regular observação e discussão do trabalho em sala de aula e da dança profissional, quando possível, elas gradualmente podem reconhecer a linguagem da dança. Também necessitam estar preparadas para serem capazes de olhar e ouvir perceptivelmente e com imaginação, assim como interpretar e avaliar a dança atentando para as características específicas do trabalho.

A dança, sob essa concepção educativa, é vista como uma possibilidade pedagógica para o aprendizado de forma integral, a qual, além do desenvolvimento físico, psíquico e social, também proporciona a livre expressão do aluno e a contextualização deste no mundo em que vive.

Assim, como destaca NANNI (2000, p. 12):

[...] a importância da criança perceber o seu corpo, suas capacidades e suas relações com as outras e comunicar-se e expressar suas emoções e sentimentos é feita através do movimento. Onde o diálogo com o corpo é a fase inicial e fundamental de comunicação com o mundo. O objetivo da linguagem corporal através da dança não é demonstrar belas formas e performances. É, acima de tudo, utilizar o corpo para significar movimentos.

Entende-se, assim, que a dança não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços, seu objetivo é sobrepujar a técnica e ir além do desempenho. O trabalho corporal da dança gera uma conscientização, na qual as crianças, ao se questionarem, começam a compreender e significar os movimentos de seu próprio corpo, o do outro e sua relação na sociedade.

Para Carvalho e Almeida (2012, p. 04):

A dança se apresenta como gratuita, sem finalidade a não ser a experimentação de movimentos, conhecimento do próprio corpo, sem compromisso em atingir algum objetivo que seja externo ao próprio dançar. A potência criativa do corpo é que então deveria assumir as “rédeas” dos movimentos corporais e a partir da subjetividade dos que dançam e das suas experiências e experimentações, poderia se desenvolver o dançar.

A dança como arte deve ser vivenciada de modo a transformar e recriar as experiências já vividas. Fiamoncini (2003, p. 68-69) define a arte como:

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

A arte é o processo privilegiado para o entendimento, tanto de quem cria, quanto de quem aprecia, isto é, não basta as pessoas julgarem apenas pelo senso comum. Antes da contextualização, é preciso ter o conhecimento e o mais importante, estar disposto a obter novos ensinamentos e buscar constantemente novas situações, novas trocas, novos questionamentos, para, enfim, julgar e poder considerar mais adequadamente a pluralidade cultural existente. Para Duarte Jr (2001, p. 33) é preciso “[...] questionar o tipo de conhecimento que se edificou na e com a modernidade.”

A dança como conteúdo educativo e de comunicação transforma o indivíduo, uma vez que, ao dançar, alguns preconceitos podem ser destruído, pois, a mesma não requer condições. Figueira (2008, p. 01) destaca a dança como: “[...] forma de conhecimento que possibilita uma intervenção direcionada para a ampliação da expressividade dos sujeitos dado que ela permite ler a gestualidade humana como uma linguagem”.

Zea (1995) citada por Garcia e Haas (2006) contribui com a ideia, afirmando que:

Dançar é movimentar-se pelo espaço, é sentir o corpo livre, é comunicar-se consigo mesmo, é desfrutar, liberar-se... Convidar para dançar é animar a quebrar preconceitos, medos, vergonhas... O movimento é comunicação; comunicar uma mensagem é utilizar uma linguagem. A linguagem corporal, o movimento é o instrumento dessa linguagem. Para enviar uma mensagem, não se requer nenhuma condição, nem idade, nem sexo, todos os indivíduos aceitarão, com ilusão e interesse, o gesto da comunicação corporal (ZEA (1995) apud GARCIA: HAAS, 2006, p. 139)

Analisando o eixo norteador – As danças que os alunos mais se identificam – foi possível observar, no início das atividades, que se identificavam mais com o axé, *funk*, sertanejo, Anitta (*funk*), MC Guimê (*funk*), *street* e *rap*. Contudo, com o desenvolvimento do trabalho e ao final das atividades, pode-se perceber das crianças que outros estilos iam se tornando predominantes, tais como *funk*, dança de rua, *hip hop*, *rap*. Entende-se, assim, que, no decorrer dos encontros, as crianças foram se identificando mais com o estilo do movimento *hip hop*, o que não significa que este seja melhor do que os outros estilos, apenas que foi possível realizar um estímulo e reconhecimento de uma cultura diferente, por meio da receptividade das crianças.

Em síntese, acerca da dança que os alunos mais se identificavam, foi observado que é possível realizar mudanças significativas, quando se exploram propostas educativas em potencial. Nesta pesquisa, houve uma mudança expressiva, se comparado o encontro do início com o encontro final, uma vez que praticamente desconheciam o estilo *hip hop* ou dança de rua, o que permite dizer que a proposta pluricultural de dança-arte-educação teve uma recepção significativa por parte das crianças.

A dança é um conteúdo educativo eficiente de ensino e aprendizagem, dado que agrega valores que possibilitam a inclusão social de forma autônoma, e independente. Por meio da dança, é possível expressar as mais diversas sensações, ideias, necessidade e interesses, além de permitir *extrapolar* a essência dos indivíduos, transcendendo as atividades cotidianas.

Veiga (2011) afirma que a sociedade contribui para o individualismo, em detrimento do corpo. Assim, a dança se apresenta como uma alternativa relevante para democratizar uma linguagem que, por vezes, é voltada para um público socioeconômico específico.

[...] 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, as quais impõem modelos prontos e influenciam diretamente na capacidade de percepção e atuação na sociedade. Neste sentido, a prática da dança é uma forma de resgatar e ampliar a percepção das pessoas, a partir da ampliação da consciência corporal, buscando favorecer a integração do corpo, mente e emoções por meio do contato com essa manifestação artística. (VEIGA, 2011, p. 7)

Barbosa (1998) destaca a importância, na contemporaneidade, de saber fazer a leitura das imagens, pois, diariamente, se recebe uma diversidade de estímulos advindos da imagem, pelos mais diferentes meios e, na maioria das vezes é captado de modo exânime e sem criticidade alguma. É preciso que haja uma conscientização acerca do poder das imagens e o real valor das mesmas.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar

atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Pelo entendimento de Barbosa (1998), pode-se dizer que a identificação das crianças com determinados estilos de dança se deu devido ao entendimento que cada um teve com o estilo, a comunicação, as experiências, a contextualização e a interpretação.

A dança de rua, nessa perspectiva, permitiu às crianças a compreensão do seu corpo, juntamente com a comunicação e a expressão dos mais variados sentimentos, representados por meio do movimento. O movimento é fundamental para as crianças, tanto para o aprendizado artístico, quanto para sua inserção

A esse respeito, Arce e Dácio (2007, p. 10), oferecem uma contribuição, ao afirmarem que:

O papel da arte no contexto educacional assegura todas as crianças, jovens e adultos, em processo de formação, um acesso ao meio de construção de formas de expressão e comunicação, através de manifestações estéticas e artísticas, a Arte para a formação global do indivíduo. Na Arte, devemos lembrar que o corpo nos permite mil e uma possibilidade de entendimentos e interpretações, abrindo um leque de oportunidades para quem se utiliza dela. Não é apenas arte pela arte, e sim a decodificação de informação mais íntima, por nós mesmos.

Nesse sentido, é perceptível a relevância da arte na formação educativa das crianças e, também, o quanto pode ser importante o uso do *hip hop* como instrumento pedagógico no âmbito educacional, assegurando, assim, o elo entre o educar e os diversificados recursos pedagógicos, para uma melhor significação na aprendizagem.

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística (BRASIL, 2006, p. 27)

A dança, quando trabalhada de forma lúdica e prazerosa, vai além das barreiras da sala de aula e, é nesse aspecto que se relaciona com o lazer, pois, é no cotidiano das crianças que as expressões culturais são desenvolvidas, tais como a personalidade, as potencialidades e a sensibilidade nas relações sociais. O *hip hop*, pode ser um instrumento que possibilita as vivências culturais no lazer, uma vez que pode auxiliar nas experimentações, no desenvolvimento da criança como um todo e suas relações com o grupo.

Nesse sentido, Stoppa (2005) destaca que as atividades realizadas no lazer são consideradas privilegiadas, pois agregam valores que contribuem para mudanças de ordem moral, cultural e social, resgatando, ainda, a cidadania, por meio da participação cultural. Marcellino (2000, p. 45) contribui com essa ideia, ressaltando que a participação cultural é “[...] a atividade crítica e criativa de sujeitos historicamente situados” e pode ser compreendida como um dos alicerces para a transformação da sociedade em seu contexto social e cultural.

Analisando o indicador sobre o conhecimento que os alunos tinham anteriormente sobre o movimento *hip hop* e a dança de rua, pode-se entender que as crianças não tiveram contato anterior com esta dança, isso pode ser percebido por meio de suas falas: “*A dança era praticada nas ruas e realizada por meninos que a habitam*”; “*É colocar o chapéu no chão, dançam e a pessoa que passa na rua vai dar dinheiro*”; “*Deve ser igual ao Street que é igual a dança de rap! Mas não sei o que é rap*”. Entretanto, com o desenvolvimento dos encontros, o entendimento das crianças foi se alterando e adquirindo outros entendimentos acerca do movimento *hip hop* e da dança de rua.

A partir do segundo roteiro semiestruturado, pode-se perceber que, aos poucos, novos conhecimentos foram surgindo e os antigos não foram mais mencionados: “*Pode ser feita sozinha ou em grupo*”; “*É um jeito de fazer amizade*”; “*Tem coreografias diferentes*”; “*Street e dança de rua é a mesma coisa*”; “*Tem movimento que parece da capoeira*”. No último roteiro foi perceptível a modificação sobre o entendimento do movimento *hip hop* e da dança de rua: “*Surgiu nos Estados Unidos*”; “*Começou com a falta de dinheiro, aí quem dançava teve que dançar na rua*”; “*Dança de rua era uma forma de movimento utilizado como defesa*”; “*O hip-hop tem quatro coisas: grafite, DJ, dança e o MC*”; “*Foi crido o hip hop em 1919, não foi em 1929... (risos)*”; “*Cada*

*movimento realizado na dança tem um significado. Ex: peão de cabeça que é igual à parte de cima de um helicóptero”.*

Baseando-se nos dados dos roteiros e, levando em consideração que as crianças não tiveram contato anteriormente com a dança de rua, nem na prática e nem na teoria, pode-se afirmar que se apropriaram de modo significativo dessa nova manifestação e tiveram uma evolução relevante no aprendizado. Silva (2005) faz uma abordagem sobre a apreensão ou vivências de experiências práticas com outros grupos sociais, e destaca que é preciso incentivo para que esses possam lidar com o que lhes são diferentes:

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e de nós ao idêntico (SILVA, 2005, p. 100)

O *hip hop*, como recurso pedagógico, deve ter função de atualizar e ressignificar o aprendizado. Deve-se explorar sua multiplicidade por meio da interação com as crianças, de modo a descobrirem de fato suas intenções, desafios e possibilidade de novos entendimentos, sem “domesticar” a verve poética.

A esse respeito, Barbosa (1975, p. 37), contribui, destacando 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”. A relação do *hip hop* com o ensino passa efetivamente pela valorização de um saber popular, de seus mecanismos de produção, circulação e armazenamento, pela reflexão sobre a construção do cotidiano.

Pode-se entender, assim, que não basta apenas inserir o *hip hop* como proposta em uma sala de aula e empregá-lo como pretexto para o ensino, ou como uma simples imitação do papel representado pelos movimentos sociais. É preciso um papel transformador, que supere os horizontes culturais dos alunos.

Santos (2008) destaca que, para que o avanço na aprendizagem seja significativo:

[...] é necessário, durante todo o processo, ter uma postura flexível (uma vez que não é uma cultura que estão acostumados a estudar), ser paciente, tolerante e respeitar os alunos para que os mesmos possam produzir, criar e desenvolver o conhecimento deste novo espaço (SANTOS, 2008, p. 112)

Santos (2002, p.32) já corroborava essa ideia, destacando que : “O ser humano brasileiro precisa trabalhar sua autoestima, sua plenitude, além de modelos exteriores. Se ficarmos apenas no que existe, não haverá inovação; copiar modelos é negar a criação”.

Fazendo uma análise – sobre a relação entre a dança de rua com a educação – pode-se observar, no roteiro que antecedeu as vivências com a proposta de dança-arte-educação, que uma minoria, 36% das crianças, fazia um elo da dança de rua com a educação. Essas argumentaram que: *“Para dançar tem que ter respeito ao outro”*; *“Dança traz educação para as pessoas”*; *“Porque não tem xingamento”*; *“Treinar e dançar nas ruas educa as pessoas”*. Entretanto, a maioria das crianças, 64%, não conseguia fazer a relação da dança de rua com a educação e alegaram: *“Não é a mesma coisa que aprender em sala de aula”*; *“Dançar na rua pode mexer com alguém”*; *“Não é uma dança linda”*; *“Porque não se prende na escola e sim na rua”*.

No decorrer dos encontros, foi perceptível a alteração de opiniões. No segundo roteiro, o número de crianças que não creditavam que dança de rua e educação tinham ligação reduziu para 40%. As crianças relataram que: *“Não tem nada haver dança com educação”*; *“Não combina dança de rua e educação”*; *“Não dá educação”*; *“Tem gente que briga”*; *“Tem músicas que falam palavrões”*.

Todavia, o número de crianças que fizeram um elo entre a dança de rua e a educação aumentou para 44%, com a nova alegação de: *“A dança faz mudar o comportamento”*; *“Enquanto as pessoas dançam, elas não ficam na rua sem fazer nada e nem roubando”*; *“Porque que dança deve respeitar o professor”*; *“Tem ligação pois tira crianças da rua e ensinam a dançar”*; *“Se eu não estivesse aqui dançando, era pra estar na rua sem fazer nada”*. Algumas crianças ficaram indecisas quanto à relação da dança de rua e a educação,

16%, estas alegaram que: *“Não são todas as pessoas que dançam que usam o que aprende”*; *“Nem sempre aprende coisas boas”*; *“Tem muita gente que dança e é mal educada”*.

No terceiro roteiro, pode-se dizer que houve mudança significativa se comparado ao início dos encontros, sendo que apenas 24% não achavam que a dança de rua poderia ter ligação com a educação, pois acreditavam que: *“Não tem respeito de todos”*; *“Não tem nada haver dança com educação, pois tem bagunça”*; *“Usavam para brigar*. Outros 14% ficaram indecisos, *dizendo: “Tem vez que briga, mas também tem vez que eles são amigos e dançam juntos”*; *“Só se usar para coisas boas”*; *“Quando começou não tinha, mas se for igual hoje, tem haver sim”*. A maioria, 62% das crianças passaram a identificar a dança de rua como processo educativo, uma vez que disseram que: *“Passam mensagens de paz e educação”*; *“Fala das tristezas dos negros”*; *“Governo que não faz nada”*; *“Tem por causa do respeito ao próximo”*; *“Quando surgiu, não usavam mais armas e sim dança”*.

Analisando esse indicador da relação da dança de rua com a educação, pode-se constatar que, em princípio, a maior parte das crianças não conseguia relacionar a dança com a educação, percepção essa que pode ter sido causada pela falta de conhecimento a respeito da dança de rua, pelo conhecimento errôneo da mesma ou pela influência da massificação: *“É coisa dos loucos que ficam fumando”*, *“Dança realizada apenas por moradores de rua”*. Contudo, com o desenvolvimento dos encontros, tais falas foram ressignificadas: *“Mostram histórias de vida, guerras e brigas de pessoas que queriam mais chances”*.

Segundo Bambaataa *apud* Veiga (2011):

Quando nós criamos o *Hip hop*, o fizemos esperando que seria sobre paz, amor, união e diversão e que as pessoas se afastariam da negatividade que estava contaminando nossas ruas. Embora esta negatividade ainda aconteça aqui e ali, à medida que a cultura cresce, nós desempenhamos em grande papel na resolução de conflitos e no comprimento da positividade. (BAMBAATAA *apud* VEIGA, 2011, p. 11)

A negatividade a que o DJ se refere é o processo de estigmatização pelo qual o movimento *hip hop* passou em sua contextualização e pelo qual seus seguidores ainda passam, por influência e desvio da mídia impressa e televisiva. Herschmann (2000) destaca que, literaturas especializadas apontam

que jovens das periferias, em especial os ligados ao movimento *hip hop*, sofrem o processo de estigmatização.

Para Bergero (2004), os bens culturais, em geral são designados como mercadorias, inclusive a dança.

A Indústria Cultural conforma-se como um sistema no qual todos os seres humanos fazem parte como produtores e consumidores em um processo dialético. Processo que padroniza gostos, estandardiza consciências, aliena, massifica, dilui a autodeterminação, ofusca interesses e necessidades particulares (BERGERO, 2004, p. 13)

Reis (1996) contribui com essa ideia, abordando a respeito da indústria cultural:

Quando a Indústria Cultural privilegia um produto pseudo-artístico padronizado, calculado tecnicamente para surtir efeitos determinados de modo a serem por todos desejados e repetidos, na forma e na medida adequados a garantir o poder e o lucro do sistema dominante, gera uma necessidade compulsiva generalizada que afasta o “não-idêntico” como exótico, indesejado, incômodo ou doente. Tal repetição vem camuflada com outros produtos que, não obstante a variação aparente, repetem os mesmos modelos, esquemas ou características impostas, tendendo a manter o público sob controle, cada vez mais massificado, inconsciente e compulsivamente preso à corrente de produção (REIS, 1996, p. 44-45)

A dança, vista no esquematismo da indústria cultural, não deixa espaço para a criação, criticidade, leitura do objeto, fantasia, reflexão e resignificação, ela adentra e degenera a imaginação e espontaneidade, conseqüentemente, a construção da personalidade. Por isso, é imprescindível o respaldo do educador ciente de seu papel, crítico e reflexivo.

Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (ADORNO: HORKHEIMER 1985, p. 119)

Nesse sentido, entende-se a necessidade de fazer um questionamento antes de se apropriar dos elementos. Para que isso ocorra, é preciso oportunizar os indivíduos para que tenham suas próprias opiniões, ideologias,

valores culturais e conduzam suas próprias competências, não se deixando influenciar por visões homogêneas que impossibilitam a reflexão e a criticidade.

A partir do indicador de análise – identificação dos alunos com a cultura negra – pode-se observar que, no início dos encontros, os alunos se identificavam com os mais diversos estilos, sendo que o mais comentado foi o *funk*, o qual, assim como o *hip hop*, surgiu da cultura negra. Todavia, pelas falas dos alunos, pode-se destacar que não tinham o entendimento da contextualização da dança e sua essência, apenas gostavam por estar em destaque e ser muito difundida – “Gosto do show das poderosas”; “Meu irmão tem um monte de cd’s”; “É muito massa”; “Ouço sempre na rádio”; “É doido os cliques”; “Dança de rua porque tem guitarra”.

Como preferências das crianças, foram destacadas no primeiro roteiro o *funk* com 52%, seguido pelo sertanejo (14%), “*ballet*” (12%), *street* (10%) e os 12% restante com os demais estilos (*rap*, música *gospel* e dança de rua). Com o transcorrer dos encontros, a mudança de estilo foi se tornando perceptível. A maioria 42% destacou o *funk*, juntamente com a dança de rua, como sendo os estilos que mais se identificam. Em seguida, 26% destacaram a preferência somente pela dança de rua. Outros 18% destacaram somente ??????. Os 14% restantes foram divididos entre sertanejo, *rap* e *gospel*.

Por meio desses resultados, pode-se dizer que a maioria das crianças continuou a se identificar com a cultura negra, todavia, o destaque não ficou apenas para o *funk*. A maioria destacou duas modalidades como preferidas (42%) – *funk* e dança de rua, seguida por uma considerável porcentagem de preferência exclusiva pela dança de rua (26%). O que comprova que conseguiram se identificar com outras culturas. “Antes nem sabia o que era agora sei falar da dança e do movimento hip hop”; “Porque aprendi uma cultura diferente, dos Estados Unidos”; “Vivenciei uma dança que não conhecia, gostei!”.

O indicador da identificação da cultura negra permitiu analisar que os ritmos comercializados ainda aparecem em grandes escalas como submissão dos indivíduos diante da imposição midiática. Os programas com altos índices de audiência divulgam cotidianamente estilos pré-determinados e coreografados, como imposição à inserção social. O *funk*, por exemplo,

considerado como a “febre” na mídia, foi citado por um percentual grande de crianças, desde o início dos encontros até a finalização dos mesmos.

Horkheimer (1974) ressalva que, por mais que ainda exista alguma resistência no ser humano, a submissão ainda é um fator preponderante, em virtude das condições existentes sobre a vida do mesmo. Conformer-se com essas condições transformou-se no principal meio de sobrevivência:

Desde o dia do nascimento, o indivíduo é levado a sentir que só existe um meio de progredir no mundo: desistir de sua auto-realização suprema. Isso ele só pode atingir pela imitação. Ele reage continuamente ao que percebe sobre si, não só conscientemente, mas com seu ser inteiro, imitando os traços de todas as coletividades que o rodeiam... Uma entrega mais radical à completa assimilação, do que qualquer pai ou professor poderia impor no século XIX. Através da repetição e imitação das circunstâncias que o rodeiam, da adaptação a todos os grupos poderosos a que eventualmente pertença, da transformação de si mesmo de ser humano em um membro das organizações, do sacrifício de suas potencialidades em proveito da capacidade de adaptar-se e conquistar influências em tais organizações, ele consegue sobreviver. A sua sobrevivência se cumpre pelo mais antigo dos meios biológicos de sobrevivência, isto é, o mimetismo (HORKHEIMER, 1974, p. 153).

O autor relata que, tal qual a criança que reproduz as falas da mãe, a indústria cultural é como um alto-falante que, além de reproduzir, ainda intensifica a superfície da realidade. A assimilação feita pelo ser humano, desde a sua primeira infância, acaba por reprimir e impedir a evolução e desenvolvimento de suas razões. O autor, a partir dessa constatação nesta realidade, vê com maus olhos a discussão sobre as possibilidades de o homem chegar à autodeterminação na atualidade.

Horkheimer (2000) aponta que:

Todos os engenhosos artifícios da indústria da diversão reproduzem continuamente cenas banais da vida, que são ilusórias, contudo, pois a exatidão técnica da reprodução mascara a falsificação do conteúdo ideológico ou a arbitrariedade da introdução de tal conteúdo. (HORKHEIMER, 2000, p. 144).

Levando em consideração o tema desta tese, que é a dança de rua, dança originariamente negra, faz-se uso das ideias de Bergero (2004), para ressaltar a influência que a indústria cultural tem na mesma:

Considero que isso é o que acontece com a difusão das danças nos vídeo-clips, que através de imagens e movimentos virtuoso difunde a banalização da sexualidade e da violência, camuflando o conteúdo que essas danças reproduzem, como também a influência das mesmas na construção da subjetividade dos jovens consumidores (BERGERO, 2004, p. 30)

Horkheimer (2000, p. 148) ressalva que não é uma questão de retornar às formas culturais mais velhas e sim, ressignificar a tarefa das massas “[...] aferrando-se aos padrões coletivos tradicionais, mas sim em reconhecer e oferecer resistência aos padrões monopolistas que se infiltram em suas próprias organizações e afetam individualmente as suas mentes”.

O autor ainda complementa, mencionando que:

Os modelos de pensamento e ação que as pessoas aceitam já preparados e fornecidos pelas agências da cultura de massas agem por sua vez no sentido de influenciar essa cultura como se fossem as ideias do próprio povo. (HORKHEIMER, 2000, p. 155)

Assim, percebe-se que o indivíduo acaba cedendo às “*social forces*”, apropriando cada vez com mais facilidade à realidade social que, apesar disso, ainda continua a pressioná-lo, de modo a compelir da propaganda da indústria cultural, que faz com que se realize essa mesma adaptação como meio para alcançar o mais alto grau de realização pessoal, felicidade e sucesso, conseqüentemente, acaba por levar o caráter educacional a esvaír-se.

A proposta de dança-arte-educação, vivenciada com as crianças do bairro Santa Felicidade, permitiu às mesmas o entendimento do movimento *hip hop* e seu elemento dança de rua em sua íntegra, o que possibilitou a aceitação e assimilação maior das crianças, de modo a identificarem-se e destacarem o mesmo como preferencial. Fernandes (2009) contribui com essa percepção, destacando que:

A criança necessita de experiências que possibilitem o aprimoramento de sua criatividade, atividades que favoreçam a sensação de alegria, que a partir daí, ela possa retratar e canalizar o seu humor, seu temperamento, através da liberdade de movimento, explorando-o e permitindo que suas fantasias aflorem em seus movimentos, numa corporeidade plena e consciente. Dançar é, pois, a efetivação da corporeidade através de uma experiência transcendente, na qual se vivencia o processo de aprendizagem na educação. O trabalho da dança educacional, quando preocupado em deixar

fluir dos educandos suas emoções, seus anseios e desejos, através dos movimentos que não necessariamente envolvam a técnica, permitirá que o sujeito se revele e desperte para o mundo, numa relação consigo e com os outros, de forma consciente (FERNANDES, 2009, p. 01)

Com relação ao indicador para a análise – a necessidade de conhecimento da cultura negra – foi possível perceber que 74% das crianças tiveram interesse em aprender a dança de rua, e relataram: *“deve ser legal”*; *“porque aprende coisas novas”*; *“quando crescer quero ser professora de dança”*; *“porque vou ficar famoso”*; *“porque vou me divertir”*; *“quero aprender a dar aqueles saltos que os caras que dançam fazem”*. Entretanto 26%, se mostrou indiferente à atividade, alegando que: *“Meus pais não iriam deixar”*; *“não sei se vou gostar”*; *“Não quero dançar na rua”*; *“Tem uns loucos que ficam fumando”*.

Nota-se, por meio das falas das crianças, um pensamento ingênuo e uma certa resistência a respeito da dança de rua. Essa falta de conhecimento e objeção são decorrentes, talvez, da modalidade artística ser originalmente vinda dos guetos e por negros, o que, segundo a literatura, apresenta certo preconceito, ou, até mesmo, por não ser uma dança com caráter lucrativo para a mídia, assim, não é difundida como outros estilos.

Para Adorno e Horkheimer (1956), as peculiaridades que se destacam nos indivíduos que aceitam essa imposição da indústria cultural, consistem em:

A personalidade consciente tende a desaparecer; predomínio da personalidade inconsciente, orientação por sugestão e contágio de sentimentos e idéias que apontam em uma só direção, tendência para converter em atos as idéias sugeridas. O indivíduo deixa de possuir um eu; ele passa a ser um autômato destituído de vontade própria (1956, p. 80).

Adorno (1995, p.178), ainda complementa, ressaltando que “[...] as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma.”. Sendo assim, as crianças aceitam e resistem a essa imposição, como forma de inserir-se na sociedade. Consequentemente, deixam de lado sua própria personalidade, em prol dos modismos e pela deslisura da homogeneidade, para se agregar ao coletivo.

A arte, como mobilizadora da educação e adversa ao modismo, é recurso significativo aos indivíduos, pois os desenvolve em seu todo, no processo de criar, criticar e contextualizar as experiências, sem que permita o domínio dos mesmos. O educador também tem um papel importante, pois cabe a este ter o conhecimento dos princípios fundamentais dos recursos didáticos utilizados, independentemente do uso *a posteriori* pelos educandos, da arte.

Barbosa (1975, p. 113) contribui, salientando que:

Nem toda criança virá a ser um produtor de Arte, mas todas poderão ser observadores efetivos, extraíndo do consumo visual os mesmos benefícios auferidos na ação sobre os materiais e na construção de símbolos. Para isso é necessário que aprendam, pela contemplação, que o objeto e Arte age sobre quem o observa, organizando sentimentos e ideias e permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-las.

Embora no início do encontro o interesse das crianças tenha sido grande, foi perceptível que a dança de rua não era uma cultura habitual para elas. Para preencher essa lacuna, foi necessária uma didática que levasse em consideração o movimento *hip hop* em sua completude.

De acordo com Santos (2008, p 117):

Para que a carência de informações das crianças seja suprida, é necessário abstrair da forma real os novos conceitos estéticos simbólicos e subtrair o pré-conceito e a ação autônoma da comunicação da mídia que lhes foram passadas. Dessa forma, a aprendizagem tornará satisfatória, questionadora, rica no processo de aprendizagem e, sobretudo, com uma visão de interdisciplinaridade.

Pode-se, dizer que a proposta de dança-arte-educação possibilitou às crianças o aprendizado sobre a cultura negra de modo mais significativo, questionador e interdisciplinar, pelo viés da dança de rua. O novo conhecimento passou a embasar a opinião crítica dos alunos.

Santos (2002, p. 131) ressalta ainda que:

[...] 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.

Baseando-se no indicador de análise, a cultura negra como instrumento de luta, observou-se, no primeiro roteiro que a maioria das crianças, 68% não percebem a dança de rua como sendo instrumento de luta de uma comunidade, e alegaram: *“Não é feito para comunidade”*; *“Não porque eles dançam nas ruas”*; *“Não porque não vem de lá da comunidade”*; *“Não, porque é feita por meninos de rua”*; *“Não tem nada a ver com luta”*; *“Porque a rua é muito violenta”*. Ainda assim, 20% das crianças, disseram que a dança de rua poderia ser instrumento de uma comunidade, relatando: *“Porque a dança ajuda no aprendizado”*; *“Porque ajuda as pessoas”*; *“Porque tem vários conhecimentos”*. E teve ainda 12% das crianças que ficaram indecisas, proferindo: *“Não tenho a menor ideia”*.

Com o andamento da proposta de dança-arte-educação, a compreensão das crianças a respeito da dança de rua como instrumento de luta, foi sendo ressignificada. No segundo roteiro, o percentual de crianças que não percebiam a dança como possibilidade de luta foi menor, 54%, sendo que, no terceiro roteiro, esse número caiu para 24%, com os argumentos: *“Nem todos da comunidade fazem dança”*; *“Porque tem brigas algumas vezes”*; *“Porque tem músicas que falam palavrões”*; *“Porque não é instrumento de todos, não é uma luta”*. Aconteceu o inverso com o percentual das crianças que acreditavam que a dança era um instrumento de luta da comunidade, esse percentual aumentou significativamente no segundo roteiro, indo para 38% e, no terceiro, elevou-se ainda mais, para 72% das crianças, que alegavam: *“Pode usar a dança para reclamar”*; *“Cada movimento tem um motivo, um significado”*; *“Transmite através da dança de rua o que cada comunidade está querendo e precisando”*; *“É possível ouvir nos rap’s letras que trazem a realidade, tais como o desemprego”*; *“Eles se expressam pela música”*. Todavia, ainda houve crianças que ficaram indecisas com esta relação, embora a porcentagem também tenha se reduzido para 8% no segundo roteiro e 4% apenas no terceiro roteiro, com justificativas como: *“Depende da forma como a usa a dança”*; *“Quando não tem violência e quando os raps não falam coisas ruins”*.

Pautando-se nesses dados, foi possível perceber a mudança significativa no entendimento e ressignificação das crianças com relação ao indicador – a cultura negra como instrumento de luta. Nota-se, assim, a importância de se trabalhar estabelecendo uma coerência e organicidade entre

a dança estudada, juntamente com a contextualização, para que se compreenda a essência da mesma.

Para Barbosa (1975), o indivíduo não deve ser comunicado por uma visão integrada de todo conhecimento. É preciso desenvolver neste um processo de pensamento que o torne capaz, de fazer frente a novos desafios e de novos conhecimentos, procurar uma nova alternativa, um novo entendimento.

Freire (1996, p.22) também contribui com a ideia, destacando: “Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Nota-se, portanto, que a importância da prática pedagógica que objetive ampliar os horizontes culturais destas crianças, levando-as ao contato com experiências que transcendam as divisões erudita e popular, verbal e escrita.

De acordo com Almeida (2007, p. 09):

[...] o educador deve estar capacitado a trabalhar com o aluno que, influenciado por esses meios no qual vive, apresenta valores culturais, morais e religiosos, próprios. A sala de aula torna-se então, o espaço pedagógico privilegiado onde impera a diversidade, a pluralidade, e onde as semelhanças e, principalmente, as “diferenças” devem ser valorizadas.

A autora ainda complementa, destacando que a educação tem um papel relevante, que é:

[...] instrumentalizar o indivíduo com conteúdos historicamente acumulados e formar o cidadão crítico e consciente, sem os quais não poderá compreender e intervir na realidade na qual está inserida. Proporcionar a criança condições para que ela própria assuma o papel de agente na construção da sua cidadania, é essencial ao educador que realmente está comprometido com uma prática pedagógica conscientizadora (ALMEIDA, 2007, p. 09)

Dessa forma, a dança, em específico a dança de rua, desenvolvida não como simples forma de reprodução, mas como meio de reflexão e estímulo do posicionamento crítico, se mostra como uma ação pedagógica em potencial. Uma vez que possibilita a oportunidade de aprendizagem das mais diversas habilidades, da concepção do entendimento de diferentes culturas e da consciência crítica acerca da realidade na qual se vive.

Partindo do indicador para análise referente à transposição do conhecimento da cultura negra para o cotidiano/lazer, pode-se observar, que no início dos encontros os alunos os alunos tinham pouco ou nenhum conhecimento a respeito do movimento *hip hop* e seu elemento a dança de rua. Com o decorrer dos encontros, pode-se perceber que as crianças foram se identificando com o estilo. No segundo roteiro, 56% das crianças disseram não levar o aprendizado das aulas para seu cotidiano, estes alegaram: *“Quando chego em casa tenho que ajudar minha mãe com as tarefas”*; *“Vou brincar com meus amigos”*; *“Vou fazer o dever da escola”*; *“Chego em casa, tomo banho, janto e vou dormir”*; *“Vou brincar na rua”*; *“Ajudo minha mãe a fazer janta”*. Contudo, 44% das crianças disseram levar para casa os aprendizados da dança, ressaltando: *“Eu conto para minha mãe tudo que eu aprendi”*; *“Eu mostro pro meus tios e meus primos”*; *“Na escola, eu ensino os alunos que não fazem parte do grupo”*; *“Ensaio sozinho em casa”*.

Com o desenvolvimento do trabalho, no terceiro encontro, pode-se notar que houve uma mudança significativa na assimilação do conteúdo para o cotidiano, posto que uma minoria, 26% das crianças, disse não usar os conteúdos aprendidos no seu cotidiano, como nos remetem as falas: *“Gosto de jogar meu videogame”*; *“Se eu não ajudar meu pai me bate”*; *“Nem dá tempo”*; *“Tenho que ajudar minha mãe”*. Todavia, a maioria das crianças, 74% disseram empregar os conteúdos da dança de rua em seu dia a dia, como demonstram as falas: *“Eu ensino as pessoas”*; *“Mostro para minha mãe, minha irmã e meus vizinhos”*; *“Fico ensaiando sozinho em casa, lembrando os passos”*; *“No colégio na aula de artes, a professora pediu para escolher entre dança e o teatro. Escolhi a dança para mostrar para os outros alunos”*; *“No colégio a diretora deixa ensaiar na hora do recreio”*; *“Tento fazer as acrobacias no colchão em casa”*; *“Ensaio em casa para não esquecer os passos da coreografia”*; *“Ensinei minhas amigas da catequese”*; *“Meu pai também gosta de dançar, eu sempre mostro os passos para ele, e ele fica repetindo”*.

Por meio da proposta de dança-arte-educação, as crianças tiveram a possibilidade de transcender o conhecimento adquirido nos encontros para as práticas de seu dia a dia. Esta proposta de intervenção também possibilitou a ressignificação do conhecimento anterior a respeito do movimento *hip hop* e da dança de rua, enriquecendo a sua tradição, a valorização do ser humano com a

identidade mais realista, mediante a compreensão vivenciada na prática e na teoria, uma expressão artística que contribuiu para o processo educativo.

Para Barbosa (2005, p. 142) a contextualização da obra de arte não ocorre apenas, mas, inclusive, os indivíduos são situados nos cenários históricos da mesma:

[...] mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla.

A autora ainda dá continuidade, afirmando que a arte é a possibilidade imprescindível ao desenvolvimento de um país que prioriza a cultura em todas as dimensões:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano (BARBOSA, 1990, p.73).

Enfim, realizando uma síntese de todo o trabalho, pode-se afirmar que a proposta de dança-arte-educação possibilitou às crianças vivenciar e aceitar uma cultura diferente da qual estavam habituados, conscientizar acerca da contextualização (segregação, preconceito, ideais, criação, ressignificação e apropriação) e respeitar a diversidade plural à qual fazem parte. A arte como instrumento educativo viabilizou ampliar os horizontes das crianças, apontando as mesmas para um novo espaço, de criatividade, ludicidade, criticidade, autonomia e inovação, transcendendo as imposições da cultura de massa e expondo suas potencialidades na disseminação do aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança como manifestação artística cultural, no lazer e acadêmico-científica é um instrumento pedagógico em potencial a ser trabalhada no âmbito escolar, posto que possibilita transformações educativas, desperta os indivíduos por meio da linguagem corporal, interage com os aspectos lúdicos e busca novas alternativas e espaços de aprendizagem sobre diferentes culturas. A dança de rua, um dos elementos do movimento *hip hop*, foi utilizada nesta pesquisa como uma possibilidade artística viável para o desenvolvimento educacional no lazer, por meio de uma intervenção no bairro Santa Felicidade, almejando a viabilidade de integração da dança no dia a dia de 50 crianças de baixo poder aquisitivo, de forma reflexiva e crítica.

Como fonte de inspiração, fez-se uso, neste trabalho, da proposta triangular de Barbosa (1998) – arte-educação e como fonte metodológica a proposta de dança-arte-educação de Santos (2002). Estas serviram de respaldo para o planejamento dos encontros sistematizados e para a análise do processo de vivências (o conhecimento acerca da história da arte), a leitura da obra (o fazer artístico dentro do processo educacional, a interpretação) e a assimilação (contextualização com o cotidiano e outras culturas).

Em um primeiro momento, foram feitas algumas ponderações acerca da arte-educação como importante instrumento de prática pedagógica, pautando-se no prisma de João Francisco Duarte Júnior (1991) e Ana Mãe Barbosa (1989a), seguida da dança e suas possibilidades como práticas pedagógicas. Dando sequência, abordou-se sobre a dança negra no contexto educacional - a cultura em questão, refletindo sobre preconceitos, valorização e conhecimento da cultura e, por fim, a dança de rua na óptica de dança-arte-educação, destacando-a como expressão artística, cultural e pessoal. Tais abordagens favoreceram um maior entendimento e reconhecimento acerca da arte como proposta pedagógica de grande relevância e do universo da cultura negra, em específico o movimento *hip hop* e a dança de rua.

No segundo momento, abordou-se sobre a dança-arte-educação: dança como possibilidade no lazer, destacando a importância da prática prazerosa no tempo livre, do autoconhecimento, da busca por cultura e pela manifestação de

seus sentimentos e emoções, da liberdade de criação. Destacou-se a dança como um recurso sempre contemporâneo, que desperta cada vez mais o interesse de educadores, devido ao seu valor, tanto dentro, quanto fora do âmbito escolar.

No terceiro momento, foram abordados o processo em Massa e a Influência da Indústria Cultural na Dança: conformismo e resistência - pautando-se no livro *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer, publicado em 1947; *A arte de fazer: invenção do cotidiano* de Michel de Certeau de 1998; *A indústria cultural: o caso da dança de Verônica Bergero* de 2006; e *O corpo na dança: uma reflexão a partir dos olhares da indústria cultural* de Marília Nepomuceno de 2010.

O quarto momento voltou-se para a descrição da Dança-arte-educação como uma proposta de vivência, seguida de relatos sobre o grupo de crianças que foram pesquisadas, como reagiram durante as vivências e a cultura ensinada. Foi apresentado o roteiro sintético utilizado para os encontros, no qual aparecem os relatos das crianças em relação à pesquisa de dança-arte-educação, o entendimento *a priori* do movimento *hip hop* e o *a posteriori*. Enfim, todo o processo de aprendizado que passaram a ter.

O processo metodológico utilizado na realização das vivências deu-se mediante a proposta pluricultural de dança-arte-educação de Santos (2002), a partir de três etapas: O primeiro nível foi o da experiência iniciativa. As crianças 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. As crianças foram sensibilizadas a perceber suas sensações e sentimentos, desenvolvendo, assim, a autoconfiança em suas próprias habilidades. Nessa 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 pode 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 pode integrar o cotidiano das crianças e, como as mesmas

ressignificaram suas práticas e seu “pedaço” a partir do conhecimento adquirido. Essa experiência permitiu fazer uma síntese de todo o desenvolvimento das crianças, perante a proposta de dança-arte-educação e no lazer.

Durante o decurso do trabalho de dança-arte-educação, as crianças demonstraram, nas vivências e no convívio social, a essência fomentadora da proposta, que compreendia a dança de rua, não como um simples ato de dançar, e sim, como arte com seu real significado e importância para a nossa sociedade. A dança possibilitou às crianças aprofundarem-se nas relações: consigo mesmas, com o outro, com o educador e sua relação com a sociedade, valorizando e respeitando as individualidades e, conseqüentemente, potencializando a proposta de dança-arte-educação.

Com o desenvolvimento da pesquisa, as experiências e entendimentos tornaram-se ressignificados e as barreiras socioculturais foram sendo rompidas. A maioria das crianças se identificou com a cultura negra, relacionando-a com as próprias experiências, histórias e contextualização, de forma crítica e criativa, apesar de ser incerto afirmar que todos os alunos tenham, realmente, assumido essa postura.

A proposta de dança-arte-educação, tendo como recurso a dança de rua, contribuiu para a reflexão e constituição da personalidade das crianças, levando em conta que conseguiram associar o movimento ao qual a dança faz parte (*hip hop*), com o cotidiano vivenciado por estas (região afastada do centro urbano, com poucos recursos, esquecido pelas instituições governamentais, local onde impera o tráfico de droga, local de grande violência e confronto policial), todavia onde tem muitos cidadãos com ânsia por “um lugar ao sol”. Assim, as crianças conseguiram associar a dança como instrumento de luta de uma comunidade.

A pesquisa com a dança de rua e no lazer possibilitou romper algumas barreiras impostas pela indústria cultural, ou seja, as vivências possibilitaram às crianças uma oportunidade de conhecer elementos críticos à indústria cultural, de ir além da reificação, de refletir criticamente, imaginar, criar e recriar, tendo em vista que todo o conteúdo existente no movimento *hip hop* objetiva, em especial, a conscientização de toda uma população. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar novos horizontes culturais, sem

ser os gêneros musicais estabelecidos pela mídia. Mediante pesquisas e debates, foi possível perceber a mudança significativa do enriquecimento cultural das crianças acerca do movimento *hip hop*. Contudo, este é apenas o início de uma longa jornada a ser trilhada por estas.

A pesquisa, todavia, também apresentou algumas limitações, uma das fragilidades refere-se à faixa etária, gênero e ao nível social, mesmo sendo diferenciados, na proposta do trabalho e na interpretação dos dados, estes não foram levados em consideração. Outra limitação se deu na aplicação do roteiro para coletividade, o que acabou por comprometer o pensamento das falas como um “todo”. Ou seja, dizer “algo” que não seja realmente o que todos pensam. Houve também a limitação com relação a comparação do nível social das crianças envolvidas na pesquisa, que eram diferentes.

Na finalização dos encontros, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar suas potencialidades, por meio da Mostra Cultural, apresentação realizada no ginásio do bairro Santa Felicidade, o que configurou em uma possibilidade de novas vivências e conhecimentos acerca de novas culturas. Percebe-se que, após terem participado das atividades propostas, as crianças criaram vínculos com o movimento *hip hop*, ampliaram seu conhecimento e desmistificaram os preconceitos existentes com relação a culturas diferentes das quais estão habituadas.

Pode-se afirmar, assim, que os objetivos da pesquisa foram atingidos e as metas foram cumpridas. O ensino da dança deve ser melhor e mais explorado como proposta educacional, pois está diretamente relacionada com a formação humana, tendo em vista que por trás de qualquer movimento corporal, existe uma subjetividade, uma história, valores, e é justamente isso que os humaniza.

Percebe-se, contudo, a necessidade de mais educadores que extrapolem em suas aulas as questões referentes a conteúdos culturais eficientes para educação e transformação dos indivíduos. O trabalho com a dança de rua, conteúdo ainda com pouca difusão, possibilitou às crianças o conhecimento acerca de uma cultura diferente, de forma crítica. Tais entendimentos, a partir das vivências, possibilitaram a transformação. Esse é um dos aspectos fundamentais do ato educativo a ser potencializado nas

experiências docentes, tendo em vista que deve haver um melhor e maior preparo dos educadores para que essa transformação venha a ocorrer.

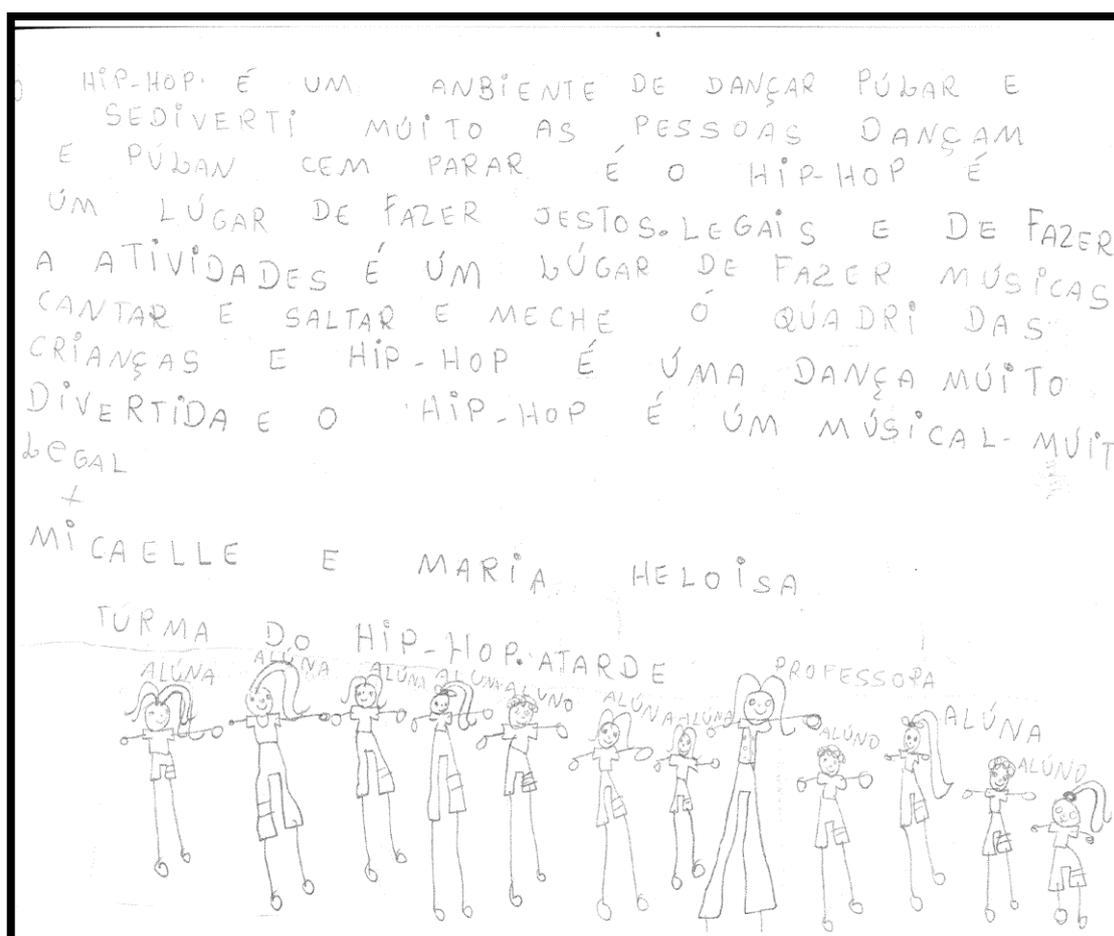
A pertinência deste trabalho acadêmico de dança-arte-educação para a área da Educação e para área da Educação Física está em apresentar a proposta de dança de rua como uma das possibilidades no lazer e como uma das formas de transmitir novas vivências e compreensões acerca do movimento *hip hop*, formando, assim, indivíduos críticos, que possam reconstruir e adaptar os novos conhecimentos à sua realidade e às suas necessidades. A dança de rua, no aspecto artístico, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual. A Formação profissional na área de Educação Física, também apresenta grande dificuldade no trabalho com dança na perspectiva de arte-educação, uma vez que esta acaba se limitando a profissionais da área da arte.

A proposta de dança de rua no âmbito da arte-educação, buscou promover os interesses das crianças por novas criações, por meio da reflexão e da capacidade crítica, com fins de formar sujeitos ativos e verazes, ou seja, indivíduos que transcendam o dançar por dançar, buscando o conhecimento de toda contextualização do objeto da arte. O papel do educador se constitui, nesta abordagem: integrar o conhecimento do fazer dança, ao pensá-la criticamente na vida em sociedade.

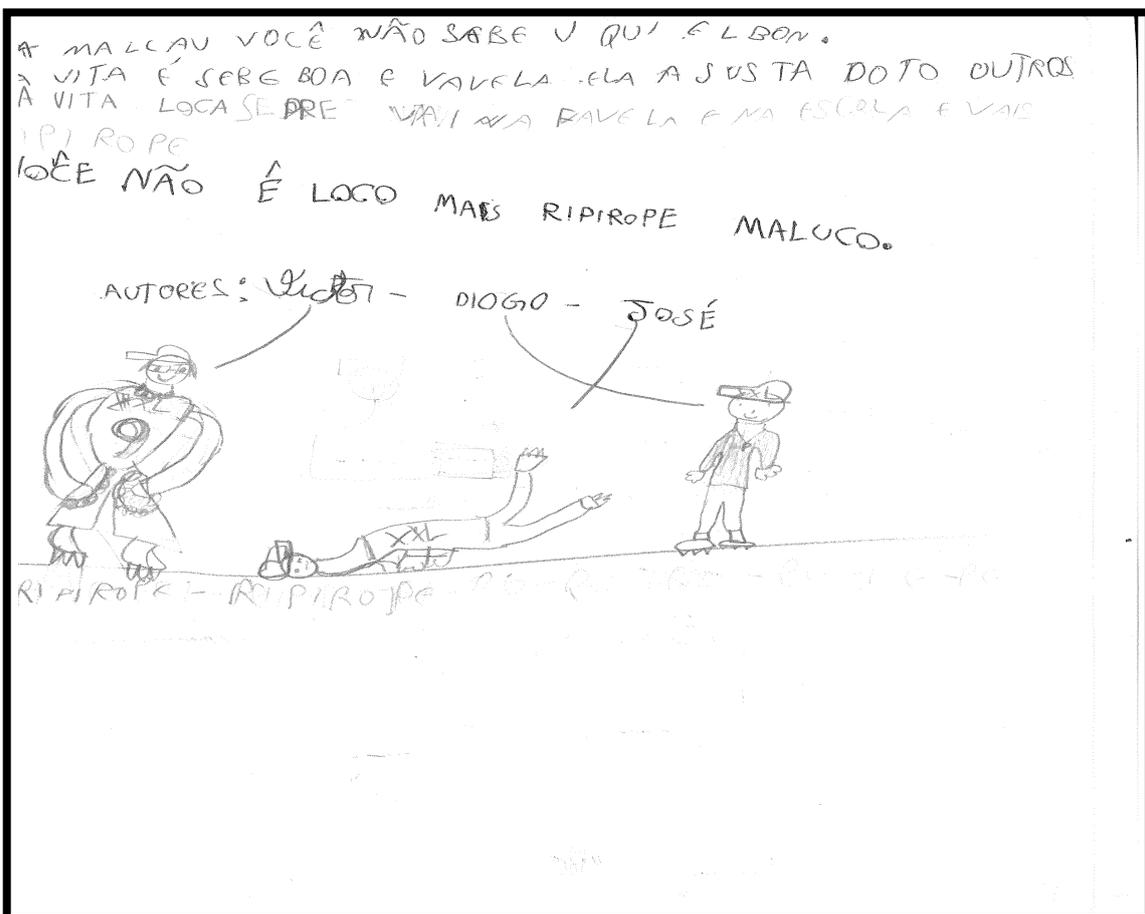
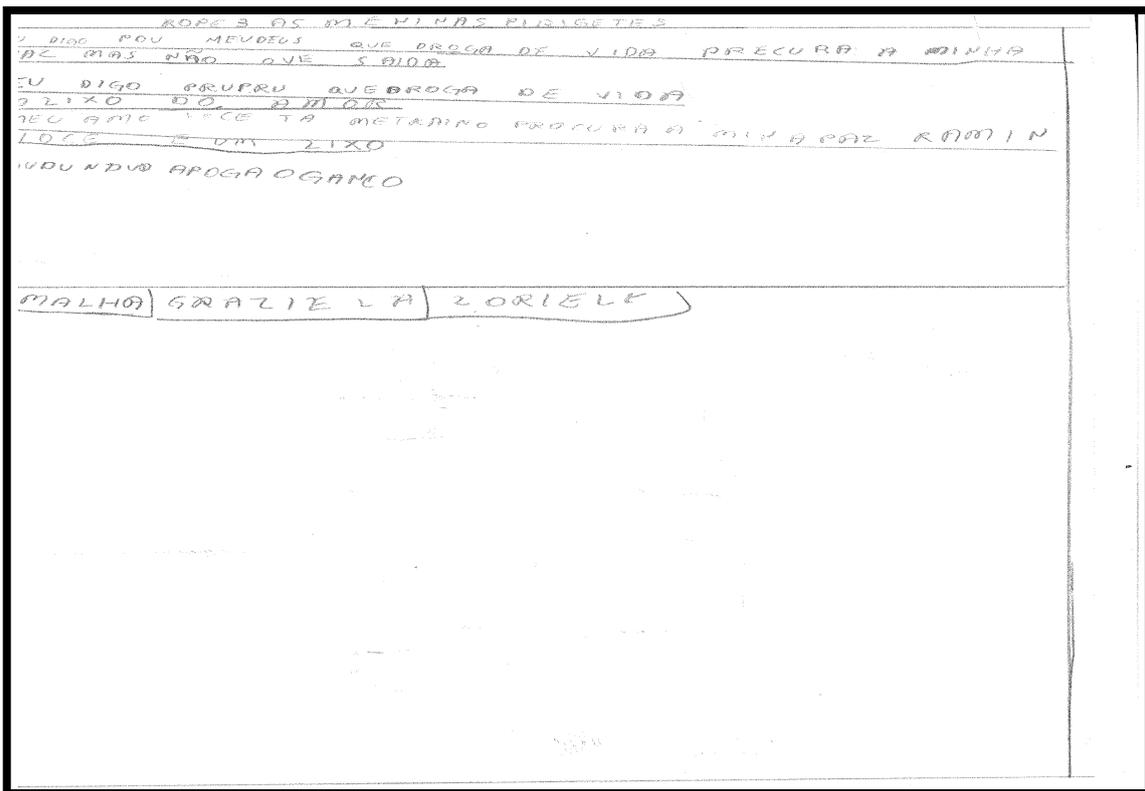
Este trabalho de dança-arte-educação com crianças, possibilitou uma contribuição no amadurecimento das crianças, no seu autoconhecimento, no despertar dos seus sentimentos, na manifestação de suas próprias opiniões e ressignificações, mas especialmente, no seu convívio destes em sociedade. Outra possibilidade foi de auferir novos campos, visto que o processo desta proposta teve como respaldo a 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 mesmo passos daquele que a criou, mas sim, na reconstrução da ideia, configurando-a para o momento atual, e então, ressignificando-a para um novo campo a ser preenchido com a ousadia e a coragem de ir além de.

Em relação à dança, é prudente que essa ideia estigmatizada *a priori* que a maioria das pessoas possui em relação à dança seja transformada. Para que isso aconteça recomendam-se que sejam realizados mais estudos e propostas neste âmbito, para um maior aprofundamento tanto dos sujeitos da pesquisa (o contexto social, a religião, a cultura, a família, o trabalho dos familiares e a função dos mesmos) quanto do movimento *hip hop* e outras culturas que ainda são estigmatizadas, 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.

Como reflexão final, seguem os *raps* construídos nos encontros pelas crianças – uma realidade cotidiana que clama por saberes (re) significados no contexto da dança-arte-educação<sup>21</sup>.



<sup>21</sup> Outros *raps* encontram-se em anexo, como apoio ao trabalho, embora não era objetivo discuti-los.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Sociologia da arte e da música** In: ADORNO; HORKHEIMER. Temas Básicos da Sociologia. São Paulo: Ed. Cultrix 1956.

\_\_\_\_\_. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. Massa In: \_\_\_\_\_ **Temas básicos da Sociologia**. São Paulo: Ed. Cultrix 1956.

\_\_\_\_\_. **O Conceito de Iluminism**. São Paulo, Ed. Abril, 1975

ADRIAN, N. **Cultura de massa ou indústria cultural**. 2012. Disponível em <http://www.primeiroconceito.com.br/site/wpcontent/uploads/2012/02/culturaDeMassa.pdf>. Acessado em abril de 2014

AUGÉ, M., (1988). L'autre proche. In : SEGALIN, Martine (ed.). **L'autre et le semblable**: regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines. Paris: Presses du CNRS. p. 19-34.

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

ALMEIDA, C.. **A arte e a construção da cidadania**. UNESP – Bauru/SP, 2007.

ANDRADE, E. N.. Do movimento negro juvenil a uma proposta multicultural de ensino: reflexões. In: **Educação e os afrobrasileiros**: trajetórias, identidades e alternativas. Coleção Novos Toques. Salvador, Programa A Cor da Bahia, 1997

ARCE, C.; DÁCIO, G. M.. **A dança criativa e o potencial criativo**: dançando, criando e desenvolvendo. Revista Eletrônica Aboré Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo-Edição 03, 2007.

AZEVEDO JUNIOR, J. G. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.

BARBOSA, A. M. T. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **História da Arte-Educação**. (org.) São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_ : (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_ : **Arte educação no Brasil**. São Paulo: *Perspectiva*, 1989a.

\_\_\_\_\_ : Interdisciplinaridade. In BAROBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 7, p. 105-110.

\_\_\_\_\_ : **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_ : **Arte/Educação Contemporânea**. SP: Cortez, 2005

\_\_\_\_\_ : **Arte-educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. In: Estudos Avançados. v. 3, n. 7, 1989b, p. 170-182)

\_\_\_\_\_ : **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, A. M. T. e MARGARIDO SALES, H. (org.) **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC-USP, 1990.

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

BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BERNARD, F. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. In.: BRANT, L. **Diversidade Cultural**. São Paulo: Escrituras editora, 2005. 73-82.

BÉRGE, Y.. **Viver o seu corpo**: por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BERGERO, V. Dança, Educação Física e Indústria Cultural. Aproximações a um entendimento In: **Anais do Colóquio Internacional "Teoria Crítica e Educação"**. Piracicaba – São Paulo - 13 a 17 de Setembro de 2004.

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

BRACKETT, D.. **Música soul**. Trad. Carlos Palombini. Opus, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 62-68, jun. 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_ : Educação Popular. 2º Ed. Editora Brasiliense. 2006

BRASIL. MEC. **Estatuto da Criança e do Adolescente** . Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

\_\_\_\_\_ : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 1º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_ : Ministério da Educação. Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECAD. 2005.

\_\_\_\_\_ :Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Artes. Versão da Internet, 2006.

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

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

CAMPELLO, Carmute. Periferia, cultura e transito social. In: \_\_\_\_\_. **Tenso equilíbrio na dança da sociedade**. São Paulo: SESC, 2005.

CARVALHO, A. J.R.; ALMEIDA, G. C. F. **A dança em interface com os discursos midiáticos**: um olhar sobre as produções acadêmicas. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 166, Marzo de 2012. <http://www.efdeportes.com/>

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVASIN, C. R. **A dança na aprendizagem**. Revista Leonardo Pós, Instituto Catarinense de Pós- Graduação, Blumenau, v.01, nº 3, p.11-20, 2003.

CERTEAU, M. A Invenção do Cotidiano – 1. **As Artes de Fazer Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R.. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

COELHO, T. **O que é indústria Cultural**. Ed. Brasiliense, 1980.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORNIANI, F.R. **Rap**: Uma manifestação folclórica urbana. Edição Única – São Paulo, 2008.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc. Tradução de Viviane Ribeiro, 1999.

DALLARI, D. A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

DEMO, P. Metodologias alternativas: algumas pistas introdutórias. In: DEMO, P. N. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989. p. 229-257.

DINIZ, Isabel C. V. C. *et ali*. Terceira idade, ludicidade e dança: algumas considerações. In: Werneck, Christianne L. G. e ISAYAMA, Helder F. (orgs). **Coletânea III Seminário “O lazer em debate”**. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR. 2002. p. 173-181.

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)

DUARTE JÚNIOR, J. F..**Porque arte-educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DUARTE JÚNIOR, J. F.. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001

DUARTE, R.. **Teoria Crítica da Indústria Cultural** Belo horizonte: Ed. UFMG, 2003.

FARIA, J.C.; VIEIRA, A. P.; LIMA, M. M. S. **A dança como lazer na vida de crianças e adolescentes socialmente desfavorecidos**. 14 ENAREL. 13 a 16 de Novembro de 2002. UNISC. Santa Cruz do Sul – RS. Brasil.

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.

FERNANDES, M. M.. **Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 135 - Agosto de 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

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. **Dança na educação**: a busca de elementos na arte e na estética. *Pensar a Prática* 6: p.59-72, Jul./Jun. 2003

FIANCO, F. **Adorno**: Ideologia, cultura de massa e crise da subjetividade. *Revista Estudos Filosóficos*, nº 4, 2010.

FIGUEIRA, M. L. M. **A DANÇA NA ESCOLA**: a educação do corpo expressivo. *Revista Digital – Buenos Aires*. Año 13, nº 127. Diciembre, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9 edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002

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

FOCHI, M. A. B. **Hip hop brasileiro**: tribo urbana ou movimento social?. *Facom*- nº 17 – 1º semestre, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 17ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FREIRE, P. A. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, I. M. **Dança-educação**: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abril, 2001

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para todos**. Rio de Janeiro, Graal, 1992.

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

GARCIA, Â.; HAAS, A. N.. **Ritmo e dança**. Canoas: 2 ed.: ULBRA, 2006.

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

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação**. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003b.

GONÇALVES, M. A. S.. **Sentir, pensar, agir** - corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1984.

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.

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, 1947.

HORKHEIMER, M. Ascensão e Declínio do Indivíduo. In: **Eclipse da Razão.** São Paulo: Ed. Centauro 2000.

\_\_\_\_\_. **Eclipse of Reason.** New York, Ed. Continuum, 1974.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LLOPART CASTRO, D.. **Movimento em dança: Uma linguagem de expressão emancipada.** Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGCMH/UDESC, 2002

LOPES, José de Sousa Miguel. **Educação e Cinema: contestando a hegemonia hollywoodiana.** In: Educação em revista, no 41. Belo Horizonte - MG: Faculdade de Educação da UFMG, jun 2005 (193-223).

MACEDO, C. C. Algumas observações sobre a questão da cultura do povo. In: VALLE, E.; QUEIROZ, J. (Org.). **A cultura do povo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984, cap. 2, p. 34-39.

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

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação.** 10. ed. Campinas: Papirus, 1987.

\_\_\_\_\_ : **Estudos do lazer: uma introdução.** Campinas: Papirus, 1996a.

\_\_\_\_\_ : **Políticas Setoriais de Lazer.** Campinas: Autores Associados, 1996b.

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

MARQUES. I. A. **Dançando na escola.** 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ : **Dançando na Escola.** Motriz Revista de Educação. Rio Claro: UNESP, 1997 vol.3, nº 1, p. 20-27.

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.

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

MOORE, B. **Conversations with Bob Moore**. Suíça: Ana and Alexander Mautner, 1993.

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

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.

NANNI, D. **Dança Educação**: pré-escola à universidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

NEPOMUCENO, M. **O Corpo na Dança**: Uma Reflexão a partir dos olhares da Indústria Cultural. Revista Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 119, jan./abr. 2010.

OHARA, J. R. M. **Articular Certeau, Bourdieu E Foucault para uma crítica ao conceito de "Indústria Cultural"**: consumo e poder. Revista de Teoria da História Ano 4, Número 8, Dez/2012.

PETO, A.C. **Terapia através da dança com laringectomizados**: relato de experiência. Rev.latino-am.enfermagem. Ribeirão Preto, v. 8, n. 6, p. 35-39, dezembro 2000.

QUIJANO, Anibal. **Que tal raza!** Ver. Venez. De de Economia y Ciencias. Vol. 6, N 1, (ene- abr), p.37-45, 2000. Acessível por [www.revele.com.ve/pdf/revista\\_venezolana](http://www.revele.com.ve/pdf/revista_venezolana). Acessado em 10/05/2005.

READ, H. **A Educação pela Arte**. Lisboa, 1966.

REIS, Sandra. **Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor W. Adorno**. Belo Horizonte: Mãos Unidas, 1996.

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

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

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Comunicação e expressão. **Educação artística**. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1977.

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.

RIBEIRO, C. C. R. **Novas formas de vivências nas Polis brasileiras?** A ação transformadora da realidade urbana pelo movimento *hip hop*. FAU/PUC-Campinas-SP, 2006.

ROBINSON, J.. **Le langage chorégraphique**. Paris: Vigot, 1978.

ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, P. **Hip hop**: a periferia grita. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROSE, T. **Black Noise**: Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no *hip hop*. In: HERSCHMANN, M. (Org.): **Abalando os anos 90 - funk e hip-hop**: globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. P.233-235.

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

SANTOS, A. S. **A cultura negra e o lazer como experiência cidadã**: proposta pluricultural de dança-arte-educação. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba-SP. 2008.

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

SAVIANI, D.. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2006.

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.

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

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da indiferença. In: \_\_\_\_\_ (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, L. H. O.; FERNANDES, F.A.G.. **Cultura afro-brasileira, expressões religiosas e questões escolares**. Caderno Uniafro; v.01 (orgs.) – Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

\_\_\_\_\_: **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. CEDES, Campinas- SP, 2009.

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

SOUZA, M. I. G. ; MELO, V. A. Dança. In: Gomes, Cristhianne L. **Dicionário Crítico do Lazer**. (Org.). Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004. p. 60-64.

\_\_\_\_\_: *et al.* **“Me divirto dançando”**: uma etnografia dos espaços populares de dança na cidade do Rio de Janeiro. In: GOMES, Christianne L. G. e ISAYAMA, Helder F. (orgs). Coletânea III Seminário “O lazer em debate”. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR. 2005, p. 219-225.

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.

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

STRAZZACAPPA-HERNANDEZ, M.. **"Fondements et enseignement des techniques corporelles des artistes de la scène dans l'Etat de São Paulo, Brésil, au Xxème siècle"**. Tese de Doutorado em Estudos Teatrais e Coreográficos, Université de Paris VIII, Saint Denis. França, 2000.

\_\_\_\_\_: A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivência para aprender. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (org.) **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_: **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. CEDES, Unicamp- SP, 2009.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985

TOMAZI, N. **Da Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

VALLS, Álvaro. **Estudos de Estética e Filosofia da Arte numa perspectiva adorniana**. Porto Alegre: UFRG, 2002.

VEIGA, E.B.M. **“Aparte para a arte”**: a dança como inclusão social. Castro: EUPG- PR, 2011.

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.

WOLF, M.. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editora Presença, 2003.

## APÊNDICES

### ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO 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 SEMI-ESTRUTURADO 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 SEMI-ESTRUTURADO 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

<b>ENCONTROS DIA e HORÁRIO</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<b>1 e 2</b>	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.
<b>02/10/2013 (13:30 às 15:30)</b>			
<b>3 e 4</b>	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.
<b>04/10/2013 (13:30 às 15:30)</b>			
<b>5 e 6</b>	Laboratórios (exercícios criativos) Elementos básicos da dança de rua	Sensibilizar as crianças e 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.
<b>07/10/2013 (13:30 às 15:30))</b>			
<b>7 e 8</b>	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.
<b>09/10/2013 (13:30 às 15:30)</b>			
<b>9 e 10</b>	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.
<b>11/10/2013 (13:30 às 15:30)</b>			
<b>11 e 12</b>	Dança de Rua	Ampliar os conhecimentos	Ensinar os movimentos técnicos da dança de rua

<b>16/10/2013</b> (13:30 às 15:30)		dos exercícios técnicos.	(inspirados na realidade social).
<b>13 e 14</b>	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.
<b>18/10/2013</b> (13:30 às 15:30)			
<b>15 e 16</b>	Montagem Cênica	Desenvolver atividades de pesquisas sobre dança de rua.	Vídeos de dança de rua e seminários.
<b>21/10/2013</b> (13:30 às 15:30)			
<b>17 e 18</b>	Montagem Cênica	Trabalhar com a composição de desenhos coreográficos e cênicos a partir do <i>feedback</i> das crianças.	Explorar a criatividade a partir de temas que irão estimular o desenvolvimento do processo de criação.
<b>25/10/2013</b> (13:30 às 15:30)			
<b>19 e 20</b>	Mostra de Dança	Apresentar o resultado do trabalho realizado.	
<b>26/10/2013</b> (13:30 às 15:30)			

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

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Pai ou responsável:

Considerando a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, gostaria de convidar seu/sua filho(a) a participar da pesquisa intitulada: A cultura negra e o lazer superando cisões e ressignificando humanidades: proposta pluricultural de dança-arte-educação, como Tese a ser defendida no curso de Doutorado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (SP).

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 das crianças, 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 das crianças do bairro Santa Felicidade, ressignificando suas práticas e seu “pedaço”, por meio de uma proposta pluricultural, tendo em vista o fato de estas serem influenciadas por diferentes ritmos e danças midiáticas. 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-cultural africanas, cooperando para uma sociedade mais justa, com menos preconceito, estereótipos e discriminações das mais diversas ordens.

A pesquisa será desenvolvida utilizando-se como metodologia uma combinação de pesquisa bibliográfica (UEM, UNIMEP, UNICAMP, USP, FAFIMAN) e de campo do tipo pesquisa-ação (DEMO, 1989). Farão parte da pesquisa, 50 crianças, estudantes da Escola Municipal Benedita Natália Lima, moradoras do bairro Santa Felicidade, com idade entre 6 e 12 anos, da cidade

de Maringá-Pr. A coleta de dados dar-se-á 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. As vivências serão ainda filmadas para facilitar a análise do pesquisador. A pesquisa contará ainda com relatos da pesquisadora.

Esta proposta de dança-arte-educação tende a ser realizada no mês de setembro a outubro de 2013.

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 haja 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 superando cisões e ressignificando humanidades: proposta pluricultural de dança-arte-educação”, conduzido pelo Prof<sup>o</sup>. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira (orientador) e Prof<sup>a</sup>. Aline dos Santos Preto de Souza (orientanda), contatados respectivamente, pelos e-mails e telefones, [crvieira@unimep.br](mailto:crvieira@unimep.br) (19-3124-1577) e [profealine10@hotmail.com.br](mailto:profealine10@hotmail.com.br) (44-3028-4439), CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, (que o (a) meu (minha), se for o caso) \_\_\_\_\_ participe do mesmo.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Assinatura (do voluntário ou responsável) ou impressão datiloscópica.

Eu, Prof<sup>a</sup>. Aline dos Santos Preto de Souza, doutoranda, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao sujeito pesquisado.

Qualquer dúvida ou mais esclarecimentos, procurar um dos membros da equipe do projeto (Rodovia do Açúcar, KM 156 – telefone: (19) 3124 - 1617) ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba (CEP-UNIMEP).

Piracicaba, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

(Assinatura) \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### 1- Certificado da CEP.

**Comitê de Ética em Pesquisa**



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMEP

**Protocolo nº: 51/13**

<b>Título do Projeto de Pesquisa:</b>	“A cultura negra e o lazer superando cisões e ressignificando humanidades: proposta pluricultural de dança-arte-educação”
<b>Pesquisador(a) Responsável:</b>	Aline dos Santos P. de Souza
<b>Orientador(a):</b>	Prof.º Dr. Cesar Romero Amaral Vieira
<b>Local da Pesquisa:</b>	Escola Municipal Benedita Natália Lima, cidade de Maringá/PR

Segundo a Resolução CNS 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, de 10/10/96, o protocolo foi considerado:

**Aprovado.**

Com pendência.

Retirado.

Não aprovado

Aprovado e encaminhado para apreciação pela CONEP/MS, nos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

<b>Fluxo do Processo:</b> Recebido em: 19/08/2013 1º Parecer: 27/08/2013 Resposta: 29/09/2013 2º parecer: 05/09/2013 Resposta: 23/09/2013 3º parecer: 30/09/2013	<b>Cronograma de execução da pesquisa:</b> Início: Primeiro semestre 2010 Término: Segundo semestre de 2013 Entrega de relatório: fevereiro/2014
--	---

#### **Pesquisa Institucional relacionada:**

Fundo de Apoio a Pesquisa

Atividade do Docente no Regime de Dedicação

Iniciação Científica

TCC

Outros Especificar:

Pós graduação em nível de:

Especialização

- Mestrado  
X Doutorado

Outros Especificar:

**Resumo do Projeto:** O projeto é uma pesquisa de doutorado e pretende “analisar como a dança pode integrar o cotidiano de populares, ressignificando suas práticas e seu ‘pedaço’, por meio de uma proposta pluricultural”. Para tanto, a pesquisadora propõe três roteiros de entrevistas, totalizando 19 questões que serão feitas a 50 crianças com idades entre 06 e 12 anos de uma escola municipal da cidade de Maringá. Como objetivos específicos, a pesquisadora aponta:

- Estudar a proposta pluricultural de dança-arte-educação de Santos (2002), no sentido de ampliar as possibilidades de trabalho com a cultura negra.
- Abordar aspectos da cultura negra, como a dança de rua, levando a reflexão de sua caracterização e constituição histórica.
- 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.
- Vivenciar a proposta de dança-arte-educação com populares do bairro Santa Felicidade, favorecendo o reconhecimento de elementos culturais do *hip hop*.
- Verificar como populares de um bairro maringaense entendem, se apropriam e ressignificam as categorias lazer, trabalho e tempo livre.
- Potencializar o desenvolvimento de políticas públicas que incentivam o lazer como dimensão sócio cultural nos bairros

**Primeira análise e parecer do relator – 27/08/2013:** Após a análise do projeto de pesquisa e demais documentos que compõem o protocolo apresentado, foi possível constatar que a coleta de dados está associada à realização de uma atividade que foi realizada entre os meses de maio e junho de 2013, conforme o texto do TCLE apresentado pela pesquisadora. Diante dessa informação, o CEP-Unimep compreende que ao menos parte do processo de coleta de dados já foi iniciada. Informamos que o CEP-Unimep não avalia protocolos que estão em andamento. Portanto, o protocolo é considerado **REPROVADO**.

**Segunda análise e parecer do relator – 09/09/2013** O primeiro parecer do CEP foi enviado ao Orientador e Pesquisadora no dia 28 de agosto de 2013. No dia 29 de agosto de 2013, a pesquisadora justificou como equívoco a data indicada no TCLE para a realização da pesquisa (maio e junho de 203), afirmando que esta era a previsão inicial. No entanto, por motivos de gravidez ela precisou alterar as datas, mas não fez a devida correção no TCLE. Após análise dos documentos e do TCLE, o protocolo é considerado **COM PENDÊNCIA**.

**DILIGÊNCIAS: Orientações e recomendações:**

**Item 1 – Sujeitos da pesquisa:**

- A pesquisadora deve apresentar no projeto de pesquisa a metodologia para o processo de recrutamento das crianças a serem envolvidas na pesquisa.

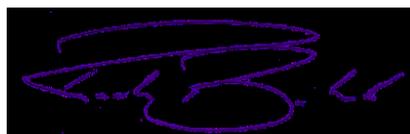
**Item 2 – TCLE:**

- O TCLE deve ser redigido diretamente aos pais ou responsáveis (singular ou plural), explicando o projeto, os objetivos e a metodologia que será utilizada junto às crianças de 06 a 12 anos de idade.

**Terceira análise e parecer do relator – 30/09/2013:** Após a análise das respostas apresentadas pela pesquisadora e por seu orientador, em reação ao segundo parecer emitido pelo CEP-Unimep, foi possível constatar que todas as pendências e equívocos anteriores foram sanados. Portanto, o protocolo é considerado **APROVADO**.

**O protocolo deverá ser enviado à CONEP (Res. 196/96, IX.5)**

sim  não



Prof. Dr. Rodrigo Batagello  
Coordenador do CEP-UNIMEP

Universidade Metodista de Piracicaba – Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UNIMEP  
Rodovia do Açúcar, km 156 – Caixa Postal 68 – CEP: 13400-901 – Piracicaba/SP  
Homepage: [www.unimep.br/cepesquisa](http://www.unimep.br/cepesquisa). E-mail: [comitedeetica@unimep.br](mailto:comitedeetica@unimep.br)

## 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)

**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

## LETRA DE MÚSICA (planejamento)

### **Rap da Felicidade**

*(Cidinho e Doca)*

*Eu só quero é ser feliz,  
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci,  
E poder me orgulhar,  
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.  
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu  
nasci, é.  
E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu  
lugar.(REFRÃO)*

...

*Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer,  
Com tanta violência eu sinto medo de viver.  
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado,  
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado.  
Eu faço uma oração para uma santa protetora,  
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora.  
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela,  
O pobre é humilhado, esculachado na favela.  
Já não aguento mais essa onda de violência,  
Só peço a autoridade um pouco mais de competência.*

...

*Diversão hoje em dia, não podemos nem pensar.  
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar.  
Fica lá na praça que era tudo tão normal,  
Agora virou moda a violência no local.  
Pessoas inocentes, que não tem nada a ver,  
Estão perdendo hoje o seu direito de viver.  
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela,  
Só vejo paisagem muito linda e muito bela.  
Quem vai pro exterior da favela sente saudade,*

*O gringo vem aqui e não conhece a realidade.  
Vai pra zona sul, pra conhecer água de côco,  
E o pobre na favela, vive passando sufoco.  
Trocaram a presidência, uma nova esperança,  
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança.  
O povo tem a força, precisa descobrir,  
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.*

...

*Diversão hoje em dia, nem pensar.  
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar.  
Fica lá na praça que era tudo tão normal,  
Agora virou moda a violência no local.  
Pessoas inocentes, que não tem nada a ver,  
Estão perdendo hoje o seu direito de viver.  
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela,  
Só vejo paisagem muito linda e muito bela.  
Quem vai pro exterior da favela sente saudade,  
O gringo vem aqui e não conhece a realidade.  
Vai pra zona sul, pra conhecer água de côco,  
E o pobre na favela, passando sufoco.  
Trocada a presidência, uma nova esperança,  
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança.  
O povo tem a força, só precisa descobrir,  
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui.*

...

## LETRA DE MÚSICA (planejamento)

### Racismo É Burrice (Gabriel O Pensador)

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos  
Do outro lado do oceano  
"O Atlântico é pequeno pra nos separar  
Porque o sangue é mais forte que a água do mar"

Racismo, preconceito e discriminação em geral  
É uma burrice coletiva sem explicação  
Afinal, que justificativa você me dá  
Para um povo que precisa de união  
Mas demonstra claramente, infelizmente  
Preconceitos mil  
De naturezas diferentes  
Mostrando que essa gente  
Essa gente do Brasil é muito burra  
E não enxerga um palmo à sua frente  
Porque se fosse inteligente  
Esse povo já teria agido de forma mais consciente  
Eliminando da mente todo o preconceito  
E não agindo com a burrice estampada no peito  
A "elite" que devia dar um bom exemplo  
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento  
Num complexo de superioridade infantil  
Ou justificando um sistema de relação servil  
E o povão vai como um bundão  
Na onda do racismo e da discriminação  
Não tem a união e não vê a solução da questão  
Que por incrível que pareça está em nossas mãos  
Só precisamos de uma reformulação geral  
Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil  
Não seja um ignorante

Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante  
O que importa se ele é nordestino e você não?  
O quê que importa se ele é preto e você é branco

Aliás, branco no Brasil é difícil  
Porque no Brasil somos todos mestiços  
Se você discorda, então olhe para trás  
Olhe a nossa história  
Os nossos ancestrais  
O Brasil colonial não era igual a Portugal  
A raiz do meu país era multirracial  
Tinha índio, branco, amarelo, preto  
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?  
Barrigas cresceram  
O tempo passou  
Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor  
Uns com a pele clara, outros mais escura  
Mas todos viemos da mesma mistura  
Então presta atenção nessa sua babaquice  
Pois como eu já disse: racismo é burrice  
Dê a ignorância um ponto final  
Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negro e nordestino constróem seu chão  
Trabalhador da construção civil, conhecido como peão  
No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento  
Ou o que lava o chão de uma delegacia  
É revistado e humilhado por um guarda nojento  
Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia  
Graças ao negro, ao nordestino e a todos nós  
Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói  
O preconceito é uma coisa sem sentido  
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos  
Me responda se você discriminaria  
O Juiz Lalau ou o PC Farias  
Não, você não faria isso não  
Você aprendeu que o preto é ladrão  
Muitos negros roubam, mas muitos são roubados  
E cuidado com esse branco aí parado do seu lado  
Porque se ele passa fome  
Sabe como é:  
Ele rouba e mata um homem  
Seja você ou seja o Pelé  
Você e o Pelé morreriam igual

Então que morra o preconceito e viva a união racial  
Quero ver essa música você aprender e fazer  
A lavagem cerebral

Racismo é burrice

O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista  
É o que pensa que o racismo não existe  
O pior cego é o que não quer ver  
E o racismo está dentro de você  
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca  
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca  
E desde sempre não para pra pensar  
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar  
E de pai pra filho o racismo passa  
Em forma de piadas que teriam bem mais graça  
Se não fossem o retrato da nossa ignorância  
Transmitindo a discriminação desde a infância  
E o que as crianças aprendem brincando  
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando  
Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica  
Ninguém explica  
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança  
cultural  
Todo mundo que é racista não sabe a razão  
Então eu digo meu irmão  
Seja do povão ou da "elite"  
Não participe  
Pois como eu já disse: racismo é burrice  
Como eu já disse: racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal  
É hora de fazer uma lavagem cerebral  
Mas isso é compromisso seu  
Eu nem vou me meter  
Quem vai lavar a sua mente não sou eu  
É você

### 3- Composições dos Rap's

BONECA NO  
XOU A GORA  
QUE VEI  
ME XEI  
O BUBU!  
A CERCHADO  
MEXE MEXE  
MEXE MEXE  
BUBU A  
GORA QUERO  
QUE GRA XE  
BONECA  
NO XEI  
A GORA  
XA XA XA  
XA XA XA

LORAINY

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

HIP-HOP É UM AMBIENTE DE DANÇAR PÚBLCO E  
 SE DIVERTIR MUITO AS PESSOAS DANÇAM  
 E PÚBLICO CEM PARAR É O HIP-HOP É  
 UM LUGAR DE FAZER DESTOS. LEGAIS E DE FAZER  
 A ATIVIDADES É UM LUGAR DE FAZER MÚSICAS  
 CANTAR E SALTAR E MECHÊ O QUADRIL DAS  
 CRIANÇAS E HIP-HOP É UMA DANÇA MUITO  
 DIVERTIDA E O HIP-HOP É UM MÚSICAL MUITO  
 LEGAL

MI CAELLE E MARIA HELOISA



ROPE 3 AS MÊNIAS PIRIGETES

V DIGO POU MEU DEUS QUE DROGA DE VIDA PROCURA A MINHA  
AZ MAS NÃO OVE SAIDA

EU DIGO PRUPRU QUE DROGA DE VIDA  
O LIXO DO AMOR

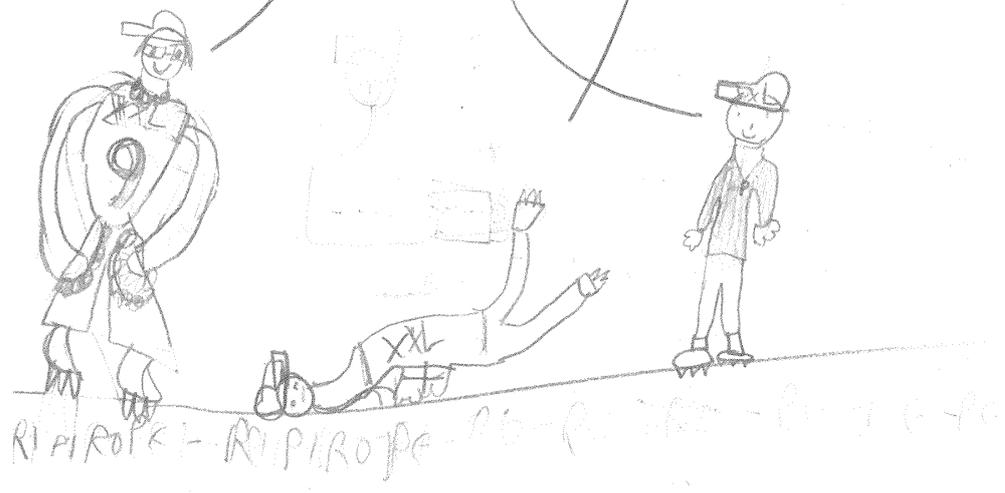
TEU AMO VICE TA METRANO PROCURA A MINHA PAZ RAIMIN  
LOCE E UM LIXO

VU DU NDUD AFOGA OGAMCO

MALHA GRAZIE LA ZORIELE

A MALCAU VOCÊ NÃO SABE V QUI É L BON.  
 A VITA É SABE BOA E VAVELA .ELA A JUSTA DOTO OUTROS  
 A VITA LOCA SE DRE VAVI NA RAVELA E NA ESCOLA E VAIE  
 RIPIROPE  
 LOCE NÃO É LOCO MAS RIPIROPE MALUCO.

AUTORES: VICTOR - DIOGO - JOSÉ



MA É QUEM DA UMA ORA NÉ? 10 1000  
AGASPA LÉCO É ESUZIÉRI MELHO  
OS, OUIQU VARIOS IMDESTEMPO AI  
OMÉ BOM SEU POPIDOM MEMPO AI  
MO É BOM SEU POPE. NOME MEMPO VIDA  
DA DI LUXO.

LELEKI LELEKI LELEKI GIRANDO PRO  
ADO PRO OUTRO NO PASSIO DO VOLANTE QUERO  
ERO BAILE TODO ESSE É O PASSINHO VAS  
RAL SI AMARAR ELE É MUITO MANEIRO.

LARQUE O MEU CAMARO É MEU I  
AI É LARQUE MINHA LAN BOR GINI  
MEU. LAN.

JALKER FELIPE GEOVANE RODRIGO

É O MOLEQUE FICHA DA RUA GONSAO FAQUE <sup>TEM UM</sup> AZEDO RAPIROPE  
GABRIEL E NATHALIA R.

VOCÊ FICOU DE CARA QUANDO TOCA PREHARA SE NÃO TÁ SAÍ POR ONDE ENTRAÍ QUANDO COMEÇA  
A DANÇAR EU TE ELUQUEÇO EU SEI

ANTES DE APARECER EU SINTO SAUDADE DE VOCÊ E EU QUERO  
ANTES DE APARECER EU SINTO SAUDADE DE VOCÊ E EU QUERO  
VOCÊ É DEVOLTA PARA MIN VOCÊ É BRILHIA NA NO CÉU SE UMA ROSA DO

JARDIM

ALIA E ESTEFANY E MARIA EDUARDA E NATALY.

RENAN

LA COBRE NA REIA DA PRAIA  
BATE O BUM BUM NA ÁGUA E  
ATE O BUM BUM NA ÁGUA E  
HAMA A TEMÇÃO NA NAZI  
COSTA DE CHAPI E NÃO É PRA  
QUALQUER UM

LAPALO

#

FABIANO

\* PULAIQUESMO... RENIPOU RENI  
VIMOSFAI RENIS TOLEME RA RENI  
LOS MIQUIROS PULAIQUE MOS RENI  
OU RENIVIMOSFAI RENIS TOLEME  
RA RENI AQUENOS MORFAI

E LA NÃO ANDA ELA DISFILA ELA É TOPICAPÃO  
DE REPISTA ELA MAIS MAIS ELA ARRASA  
NO LUCE DIRA FOTO NO ISPELHO PRA MOSTRAR NO  
FEI SI BUCI

PAULO LUIZ

QUITE E REVOLA E...

OO OPOOOO OOOO OOOO BASIC E TEM ATOCORA  
SO BRAZILEIRO BRAVOCE

AHA# LELEQUE LEQUE GIRANDO PAUN LADO E PRO OUTRO NO  
CINHO DO VOLANTE VOVO' E TAMBEM VOVO

GABRIELA CAMILA

