

O CORPO NAS VOZES E NAS DANÇAS DA CULTURA JOVEM¹

Isabel A. Marques*

Resumo Este artigo apresenta uma primeira discussão sobre as múltiplas relações traçadas entre corpo, dança e a sociedade tecnológica a partir das vozes e dos corpos/danças de alunos(as) de 2ª grau na cidade de São Paulo.
Palavras-chave: Corpo; Dança; Alunos(as) jovens; Relacionamentos.

Abstract This article discusses partial findings of ongoing research developed in the city of São Paulo, Brazil, about teenage students, the body, dance, and the technological society. It gives special attention to how youngsters expressed themselves bodily and verbally about the multiple existing relationships in our society.
Descriptors: Body; Dance; Teenage students; Relationships.

Introdução

Entender os jovens de hoje tornou-se um grande desafio: é como se o abismo entre as gerações tivesse crescido de forma abrupta e incontida e adultos não soubessem mais como se relacionar com seus filhos(as), amigos(as) jovens, alunos(as) adolescentes. Os mais diversos tipos de generalizações por parte do mundo adulto expressam hoje seu descontentamento com atitudes “inadequadas” dos jovens: Jovens, portanto “preguiçosos”, “sem aptidão”, “sem bagagem”, “desinteressados”, “apáticos”, “agressivos” (etc!). Sentimentos e discursos saudosos de muitos professores preenchem nossas salas de aula/dos professores afirmando que alunos(as) hoje

não vêem mais como antes (...)
 eles não ouvem mais como antes (...)
 eles não falam mais como antes (...)
 eles não aprendem mais como antes (...)
 eles não comandam mais como antes (...)
 eles não andam mais como antes (...)
 (Babin & Kouloumdjian, 1989, p. 22)

Pierre Babin e Marie-France Kouloumdjian (1989) tentam entender esta situação não como uma perda de habilidades acadêmicas e/ou intelectuais, mas sim como

uma geração que pertence a uma outra cultura. Estes autores argumentam que os jovens de hoje não são do contra, eles(as) simplesmente “estão em outra”, vivendo uma realidade que faz parte de uma nova sociedade emergente. De fato, como elucida Maria Thereza Strôngoli (1991), estudar e compreender os jovens de hoje significa entender o nosso próprio tempo: a predominância da imagem visual e da realidade virtual; a diversidade de idéias, ideais e ideologias; o presente perpétuo; a supressão de barreiras e de limites espaciais; o domínio da tecnologia; a generalização das redes midiáticas (Marcondes Filho, 1994; Harvey, 1992; Jameson, 1991; Baudrillard, 1991; Vattimo, 1991; entre outros).

Ao contrário da grande maioria dos adultos de hoje, que aprenderam a se comunicar com o mundo através da “cultura do livro”, ou seja, pelo processo do *pensamento* lógico e racional sobre/do mundo, as gerações jovens experimentam e compreendem-no primordialmente através de suas *sensações*. Portanto, hoje em dia o abismo entre as gerações caracteriza-se

* Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP

mais pela *incomunicabilidade* entre jovens e adultos do que pelo conflito propriamente dito, tal qual ocorria nas décadas de 60 e 70. Jovens e adultos navegam atualmente em barcos paralelos, sem muita possibilidade/vontade por parte de suas tripulações em fazer com que seus caminhos se cruzem (Babin e Kouloumdjian, 1989).

Babin e Kouloumdjian sugerem que estes barcos poderiam se encontrar se fôssemos capazes de *escutar, experimentar* e de *viajar* para a cultura jovem. No meu entender, isto significaria um esforço por parte dos professores de dança em estabelecer uma relação dialógica (Freire, 1983) verbal e corporal com seus alunos(as). Ou seja, seria interessante adotarmos uma atitude de “viajantes do mundo”, “prontos a abandonar territórios familiares quando o entendimento e a comunicação humana parecem requerê-los” (Bordo, 1993, p. 287)².

As idéias/teorias de Babin e Kouloumdjian são em minha opinião complementares aos trabalhos/teorias de Paulo Freire (1982, 1983, entre outros) que por tantos anos vêm advogando em prol de um sistema educacional que considere as realidades culturais e sociais dos alunos(as) como o centro da construção do currículo³. Embora as idéias de Freire estejam embasadas por uma educação emancipatória e, talvez, como argumentam alguns autores, por uma filosofia moderna/iluminista⁴, acredito ser correto afirmar que, juntamente com outros teóricos críticos, Freire trouxe conceitos sobre educação que certamente transformaram o pensamento tradicional na área de educação. No meu entender, seus trabalhos foram/são fundamentais para rebater as propostas de ensino que vinham/vêm isolando os alunos(as) entre as quatro paredes das salas de aula com

finalidades exclusivamente conteudistas (a educação bancária) ou psicologizadas.

Teorias feministas sobre pesquisa e ensino têm também contribuído para que nos tornemos “viajantes do mundo”. Desenvolvidas principalmente nos Estados Unidos e na França, estas teorias têm como princípios norteadores a consideração pela diferença, pelo carinho⁵ e pelo conhecimento “conectado” - ou seja, múltiplo e sistêmico - que fundamentam um sistema educacional/currículo que tem como objetivos a compreensão, a emancipação e a desconstrução de teorias e práticas em nossa sociedade (Lather, 1991; Green and Stinson, 1994; Stinson, 1995). Ouvir as vozes dos alunos(as) e deixar com que sejam eles(as) mesmos também faz parte desta prática pedagógica, com a diferença de que múltiplas vozes são permitidas, incluindo àquelas do corpo, do inconsciente e do *self* de cada um (Lather, 1991).

Projeto Terpsichore: Um estudo de caso⁶

Em 1993, patrocinado pela Bolsa Vitae de Artes, coordenei um projeto educativo na cidade de São Paulo embasado teoricamente nas propostas de Babin e Kouloumdjian, Freire e Stinson mencionados anteriormente. Este projeto teve como objetivo principal propor a escolas de 2º grau uma maneira de aprender dança que valorizasse a diversidade e enfatizasse as múltiplas possibilidades/perspectivas de dançar e educar. Este projeto sugeriu que, enquanto adultos, construíssemos uma ponte que nos levasse até os “barcos dos alunos(as)”, que abrisse os canais de comunicação e troca entre a “cultura do livro” e a “cultura áudio-visual”. Acima de tudo, procurei fazer com que verdades universais/legitimadoras (Lyotard, 1989)

sobre adolescência/juventude não se perpetuassem em nosso sistema escolar.

Desde o início deste projeto, ficou claro que a distância entre as trajetórias dos alunos(as) jovens e de seus professores(as) era tão grande quanto aquela descrita por Babin e Kouloumdjian (1989) em sua pesquisa na França. A “nova cultura”, descrita por estes autores, também fazia parte da cultura jovem paulistana, ao passo que professores entrevistados praticamente ignoravam esta realidade como parte do processo educacional em desenvolvimento. Perante esta situação, freqüentemente perguntei-me:

O que está no rock, no reggae, na música e dança do house que não está em nossas escolas? O que está na Capricho, na Fluir, na Bizz que não pertence às nossas salas de aula? O que está no RPG (role playing games), nos videogames, na MTV que não faz parte de nossas metodologias educacionais? Ou seja, o que existe fora da escola que motiva, ativa e interessa nossos alunos(as) jovens e que é na maioria das vezes por nós ignorado? (Marques, 1994a, p. 17)⁷.

Ao lado deste questionamento, delinhou-se uma preocupação constante em escutar os corpos e as vozes dos alunos(as) para que pudessemos estabelecer uma relação dialógica entre eles(as) mesmos, a dança e o sistema educacional. Com isto, buscava desenvolver uma pedagogia da dança na qual esta “nova cultura” pudesse ser *ao mesmo tempo* ponto de partida e principal interlocutor no processo educacional em/atravs da dança⁸. Portanto, a “nova cultura” não serviu como desculpa para que pudessemos ensinar os (“bons”) conteúdos universais, mas foi sim o núcleo central de um contexto a ser compreendido, transformado e desconstruído por alunos(as) e professores(as)⁹.

Para tanto, o grupo de pesquisa¹⁰ iniciou este projeto *escutando* os alunos(as). Primeiramente, lemos jornais e revistas dedicados a esta faixa etária, tentando identificar tanto os formatos quanto os principais temas e discussões neles contidos. Com base nestas leituras/análises, usamos questionários escritos, conversas informais e entrevistas com os alunos(as) a fim de verificar se os grupos com os quais estávamos trabalhando tinham os mesmos interesses, opiniões e idéias encontrados nestes meios de comunicação. Complementarmente a este diálogo verbal, observamos os movimentos dos alunos(as) nas escolas a fim de identificar a freqüência das estruturas usadas (baseados em Laban, 1947, 1966, 1985; Preston-Dunlop, 1986, 1987). Em um terceiro momento, pudemos cruzar estas observações com as respostas verbais dadas pelos alunos(as) anteriormente.

Encontramos os corpos dos alunos(as) na escola movendo-se lentamente, com movimentos diretos, firmes e pesados. Ocupavam o espaço geral da escola nos níveis alto e baixo, utilizando-se basicamente dos planos roda e porta (Laban, 1966). Joelhos, cotovelos, pernas, troncos e superfícies das costas ficaram bastante evidentes quando se deslocavam no espaço, gesticulavam, contraíam seus corpos e transferiam seu peso, quer para as paredes, colunas, degraus ou para os corpos dos colegas.

“Escutar” os alunos(as) desta maneira fez com que tivéssemos uma visão bastante diferente dos alunos(as) com quem estávamos trabalhando, permitindo que sua “cultura corporal” também tivesse vez. Este processo de observação, no entanto, ainda foi guiado pelo “olhar adulto” sobre o “corpo jovem”. Embora não teria sido possível uma abordagem diferente desta, devo reconhecer que este olhar foi

certamente influenciado por nossas histórias de vida, valores e experiências, pois

olhar é uma escolha (...). Estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos. Nossa visão está continuamente ativa, em movimento, segurando as coisas em torno de si mesma, constituindo o que está presente em nós da maneira que somos (Berger, 1977, pp. 8-9)¹¹.

Por esta razão, em vez de fazermos interpretações universais sobre “o” corpo e seus significados emocionais e sociais durante “a” adolescência¹², buscamos levantar hipóteses iniciais sobre as possíveis mensagens corporais dos alunos(as) pesquisados que nos foram reveladas durante as observações de movimento.

Em um segundo momento, *experimentamos* algumas músicas, programas de TV, jogos e livros identificados no estágio anterior como os mais frequentes e/ou apreciados pelo grupo de alunos(as) jovens com que estávamos trabalhando. O grupo de pesquisa foi a shows, discotecas e lugares onde estes alunos(as) costumavam dançar para que pudéssemos também aprender e sentir em nossos corpos a fluência do movimento, o espaço geral e os relacionamentos envolvidos em suas danças favoritas. Sentimos/observamos que, quando dançavam - principalmente o *rock* -, os jovens ocupavam os três níveis e planos do espaço descritos por Laban (1966), incorporavam saltos, inclinações, quedas e torções a seus movimentos com ampla gama e variação de dinâmicas. Do mesmo mesmo, relacionavam-se muito mais uns com os outros. Esta experiência corporal direta da “dança jovem” permitiu ao grupo de pesquisa relacionar as análises, observações de movimento, entrevistas e conversas às

nossas próprias sensações e respostas corporais possibilitando-nos, deste modo, tecer uma “rede de ensino de dança” com múltiplas cores, texturas, tamanhos e formas.

Finalmente, resolvemos *viajar* para a cultura jovem de modo a realmente estabelecer relações com nossos alunos(as). Na verdade, o ato de viajar tornou-se mais uma atitude em relação àquilo que estávamos ouvindo e experimentando sobre a cultura jovem, “não apenas para apreciar o estrangeiro, mas também para reconhecer e nutrir aqueles lugares onde os mundos se encontram” (Bordo, 1993, p. 286)¹³.

Relações corporais

a criança humana não vive dentro do corpo como uma lesma em sua concha. O ser humano vive *no mundo com* seu corpo (Langeveld, in Taylor, 1994, p. 71)

Três anos depois, retorno aos questionários (anexo 1) respondidos por alguns alunos(as) que fizeram parte do *Projeto Terpsichore*¹⁴. Resolvo também voltar-me ao senhor Palomar, personagem principal do livro de mesmo nome de Italo Calvino, escritor cubano radicado na Itália. As reflexões do senhor Palomar sobre os jovens parecem-me bastante interessantes e instigantes neste momento em que me proponho a ouvir novamente algumas vozes de jovens de 2º grau da cidade de São Paulo sobre seus corpos que dançam e traçar algumas redes entre o verbalizado e o vivido/observado.

O senhor Palomar é capaz de refletir sobre as coisas simples, sobre o cotidiano de cada um, fazendo-nos adentrar um mundo re-pleto de imagens, de ângulos diversos, de linhas que se entrecruzam, de redes que se tecem de acordo com nosso olhar. Ao mesmo tempo, o senhor Palomar é um

observador taciturno, metuculoso, meditativo e perscrutador, características que a meu ver também pertencem ao pesquisador(a) que se propõe a ouvir e a trabalhar com as diversas vozes existentes ao seu redor.

Percebo que o senhor Palomar, assim como afirmavam Babin e Kouloumdjian (1989), também concorda que

a dificuldade [de falar com os jovens] vem do fato de que entre nós e eles há um fosso impreenchível. Algo ocorreu entre a nossa geração e a deles, uma continuidade de experiências se rompeu: não temos mais pontos de referência em comum (Calvino, 1994, pp. 95-96).

O senhor Palomar segue em suas meditações sobre os jovens descobrindo que o que diferencia gerações são os elementos de diversidade resultantes das mudanças irreversíveis que cada época traz e que é transmitida de geração em geração, concluindo, assim, que não tem nada a ensinar ao jovem. Como pesquisadora e professora de dança em uma universidade pública do Brasil, sinto-me no papel de discordar do senhor Palomar neste aspecto, ou melhor, daquilo que ele aparentemente acredita que seja o processo educacional¹⁵. Sirvo-me, contudo, de outra reflexão sua sobre esta relação entre jovens e adultos: O senhor Palomar expressa neste conto seu desejo de "... mais do que afirmar [minha] verdade, [eu] gostaria de fazer perguntas..." (Calvino, 1994, p. 95) para poder sair de meus trilhos e "repensar as mesmas coisas com outras palavras", sem medo de me encontrar com o desconhecido e de me distanciar dos percursos seguros (p. 96).

Baseando-me na importância do corpo para a geração jovem¹⁶, tenho hoje outras perguntas a serem investigadas/esmiuçadas com os alunos(as) que fizeram parte do *Projeto Terpsichore*: Em que medida o

corpo está presente nas respostas verbais ao questionário inicial aplicado durante projeto? Como eles(as) "escreveram" seus corpos? Existem conexões entre a maneira com que estes jovens expressaram verbalmente seus corpos e as observações/vivências de dança que tivemos com eles(as) durante o *Projeto Terpsichore*?

A revisita a estes questionários levou-me a um infinito mar de informações e descobertas, principalmente no que diz respeito à definição de temas que serão mais explorados/desenvolvidos neste processo de pesquisa que se iniciou com a releitura deste instrumental¹⁷. Um agrupamento inicial das respostas dadas pelos alunos(as) evidenciou a preocupação/gosto/vivências destes jovens com a *saúde* - ou aquilo que a destrói (alimentação, drogas, tabagismo); com a *sexualidade* e o *sexo* (relações sexuais, relacionamentos amorosos, erotismo e pornografia, definição de papéis de gênero); com *problemas sociais* (fome, pobreza, violência física, estupro); com a *beleza e forma* (corpos ideais); com os *esportes* (praticados e apreciados) e com as *emoções* ligadas ao corpo (descargas emocionais como choro, gritos, agressividade) - não necessariamente nesta ordem. Estes temas foram abordados principalmente em resposta ao que os alunos(as) "fazem quando não estão na escola", às "coisas boas do mundo", àquilo que "adoram" ou mesmo ao que "jamais fariam". Muitos jovens deste grupo "entregariam suas vidas" por outros corpos (outras pessoas) ou por ideais ligados a ele (o corpo), fonte também de "medos" e "desgostos" a respeito de si próprios.

Primeiramente, notei que o corpo está ligado tanto à intensa atividade física quando à ausência externalizada de movimento: se por um lado "adoram" e fazem fora da escola os mais variados tipos de esporte e de atividades corporais que

demandam certa energia, fôlego, e um mínimo de condicionamento físico (vôlei, atletismo, basquete, andar de bicicleta, surfe, futebol, capoeira, dança, andar de skate, judô, musculação, ginástica, tênis, patinação), por outro buscam “não fazer nada”, “dormir”, “deitar-se”, “descansar”, “vegetar”, “passear”, “assistir TV”, “namorar” quando não estão cerceados pelas paredes escolares¹⁸.

Senti nestas palavras o mesmo impacto que tive em meu corpo quando me deparei com os grupos de alunos(as) pesquisados no ano de 1993. Ou seja, a “paradeira” corporal no ambiente escolar contrapunha-se de modo surpreendente àquilo que dançavam em festas, festivais e danceterias. Corpos “levados aos ventos”, aparentemente sem vontade e/ou preocupações de se fazerem presentes no mundo pela atividade, em outros espaços se transformavam em explosões de energia, de iniciativa, de determinação, de encontro - através da dança do *rock* - e às vezes de sensualidade - dançando o *reggae* e/ou o *samba*.

Estas mensagens - verbais e corporais - opostas fazem-me pensar sobre as vivências/conceitos temporais e espaciais deste grupo de alunos(as) e sobre a maneira como nós, “adultos alfabéticos”, estamos trabalhando com eles(as) durante o processo educacional em/atraves da dança.

Primeiramente, refletindo um pouco mais sobre estes corpos que “não querem/não fazem nada”, penso se esta vontade e atitude corporal não estariam, paradoxalmente, alinhando estes alunos(as) aos conceitos de tempo contemporâneo discutidos por Calvino (1990) em seu trabalho. O autor trata do tempo contemporâneo como aquele que tem características “mercuriais”: leve, hábil e ágil, flexível e desenvolto. São características da velocidade, da sucessão

dinâmica dos movimentos, dos *flashes*, do instante, do presente perpétuo, da concomitância, da euforia, da multiplicidade e do êxtase que definem, entre outros, a condição contemporânea, ou “pós-moderna” (Marcondes Filho, 1994). Ou seja, estes alunos(as) estariam vivendo um tempo que é muito mais *mental* do que corporal (Calvino, 1990), que se assemelha ao tempo do corpo parado diante da tela da televisão ou do computador.

Do mesmo modo, questiono-me se estes momentos/necessidade de aparente imobilidade (ou de tempo corporal lento) não incorporam - literalmente - o conceito de sedentarismo nômade¹⁹ hoje discutido em função das transformações espaciais da sociedade tecnológica (Trivinho, 1995). Vivemos em cidades sem fronteiras, lugares de passagem, cidades invisíveis²⁰ nas quais a comunicação ocorre principalmente através das redes midiáticas (Marcondes Filho, 1994). Nesta perspectiva, o corpo estaria sendo deslocado para o plano *virtual*, extinguindo-se parcialmente a necessidade de contato físico direto para que as relações sociais/culturais sejam processadas.

Por outro lado, a energia, a vitalidade, o *contato com o outro* que as atividades físicas e de dança privilegiadas pelos alunos(as) pesquisados proporcionam, não os estariam colocando diante da *concretude* do mundo? Mover-se e dançar não estariam sendo oportunidades de arriscar, de tentar algo novo, de variar seus padrões corporais que os colocam em contato com a realidade concreta/vivida? Neste ponto, vale a pena perguntar, com Baudrillard (1991), se este mundo concreto realmente existe ou se não estamos mesmo diante da cultura do simulacro. Ou seja, se nosso corpo não passa mesmo de uma “idéia de corpo”? Estas indagações alterariam totalmente o rumo desta discussão.

Por enquanto, norteio-me pelo meu corpo de dançarina e de professora de dança que por tantos anos me deu referências sobre quem sou e sobre as relações que estabeleço com o mundo, seja ele real e/ou virtual. Partindo destas referências, percebo que as atividades físicas e/ou padrões de movimento apreciados por estes alunos(as) também podem interferir na maneira com que vivem temporal e espacialmente em seu cotidiano. A dança experimentada concretamente - e não virtualmente - possibilitou-lhes uma ampliação do vocabulário corporal que pode também lhes permitir uma outra forma de se apropriarem de seus corpos, de estarem no mundo e de se comunicarem com ele. Em princípio, o desenrolar destas danças em seus corpos encoraja-os a praticar/ter uma maior autoridade corporal sobre si mesmos, pois permitem que se conectem com suas sensações internas e, conseqüentemente, com *seus* projetos de vida e não somente com os da comunidade (Johnson, 1983). Ou seja, a dança pode estar fornecendo-lhes um outro referencial de vivência temporal e espacial que não está diretamente relacionado à virtualidade contemporânea.

Levando em consideração estas reflexões, tentei construir mentalmente, a partir das respostas verbais recebidas destes alunos(as)²¹, um “desejo de corpo jovem”: a palavra “corpo” foi diretamente relacionada, acima de tudo, a *como um corpo deve ser*, para estes alunos(as) “bonito”, “bem modelado”, “em forma”, “em forma de um violão”, “forte”, “musculoso”, “magro”, “escultural”, “ser magra”, “esticado”, “modelado”, “bem desenhado”, “bem atlético”, pois corpo é “prá mostrar”, “beleza”, “mantê-lo”, “o meu sonho é tê-lo perfeito”, responde uma aluna, “o meu, é quase perfeito”, diz outra. Estas características e desejos de corpos pelos

adolescentes pesquisados me levam a crer que aquilo que seus corpos gostam de fazer quando não estão na escola está aparentemente ligado ao ideal de corpo contemporâneo da “malhação”, da “boa” forma física, da modelagem. Em ação ou fora dela, estar corporalmente no mundo (real ou virtual) traduz-se em *ser visto, observado, apreciado e a seguir modelos* preestabelecidos de composição corporal. Por isso, talvez, “estar no mundo corporalmente” não seja sempre uma experiência plenamente satisfatória/positiva: muitos dos jovens pesquisados estão descontentes com seu corpo físico (com a barriga, o pé, o cabelo, o nariz, a cor, a aparência, os dentes, a altura, o dedão do pé esquerdo, as coxas grossas, os olhos, as unhas, os joelhos, as mãos, as pernas, as “gordurinhas” ou o fato de ser magro) ou com as emoções que sentem/expressam através de seus corpos: choro, preguiça, gula, timidez, sensibilidade.

Poderia relacionar esta busca corporal e ao mesmo tempo a insatisfação com seus corpos a uma perseguição que se assemelha muito à aquisição/construção de corpos ideais, ou seja, daquele corpo que “é um desenho visual específico de como o (não o ‘meu’) corpo *deve* (não ‘pode’) parecer. Há vários ideais, variando desde a boneca Barbie até o malhador de academia” (Johnson, 1983, p. 88)²². No caso destes jovens, estes modelos são expressos nos corpos como os de Daniela Perez, Claudia Raia, Isadora Ribeiro, Angélica, Cicciolina, Daniela Mercury, Xuxa, Madonna, Cindy Crawford e Brooke Shields, os mais citados nos questionários. Ou ainda, pelos ideais masculinos de beleza, energia e virilidade de Tom Cruise, Neto, Raí, Arnold Schwarzenegger, Marcelo Negrão e Nélson Piquet²³.

Poderia argumentar que esta visão idealizada e externa de corpo, veiculada principalmente pela mídia, estaria desconectando os jovens de suas experiências corporais, permitindo que o poder masculino se perpetuasse (Johnson, 1983). Ou seja, encaixar-se em moldes corporais exteriores, preocupar-se principalmente com a aparência idealizada pela sociedade, seguir modelos externos rígidos da dita “boa forma”, seria o mesmo que deixar que o princípio masculino regulador, sistematizador, controlador e dominador (Penna, 1989; Johnson, 1983; Stinson, 1995) levasse à objetificação do corpo²⁴.

As colocações destes jovens em relação a seus ideais de corpo fazem-me pensar nas danças que experimentei e observei durante o *Projeto Terpsichore*: não estariam também padronizando corpos/movimentos aceitáveis para a sociedade brasileira daquela época? Ou seja, as danças que os jovens pesquisados mais apreciavam também faziam parte da mídia televisiva e cinematográfica, eram fortemente codificadas pela sociedade, não permitindo um rol muito grande de distanciamento criativo/experimental/de improvisação daquilo que deles(as) é esperado nas pistas de dança seus amigos(as) e companheiros(as). Foi possível notar também que aquilo que gostavam de dançar estava diretamente associado ao grupo social/cultural ao qual pertenciam/gostariam de pertencer: metaleiros, pagodeiros, roqueiros, rastafaris, rappers etc. e que estes grupos “dançavam muito conforme a música”, ou seja, conforme a moda. Deste modo, se por um lado a dança permitia ampliar o vocabulário corporal destes jovens, também encaixava-os em ideais de movimento, serviam como um aprendizado

social guiado pela pedagogia do consumo (Giroux, 1996).

Pergunto-me se encaixar-se e buscar corpos e danças ideais não é também tanto uma maneira de pertencer à realidade concreta quanto uma maneira de viver outra realidade. A influência das mídias e as receitas de corpos e atitudes podem ser uma outra forma de viver o mundo virtual. Ou seja, jovens formam, controlam, condenam, admiram seus corpos e eles(as) mesmos de acordo com *imagens mentais* sobre seus próprios corpos e com *sonhos* sobre onde suas danças podem levá-los(as).

O corpo, no entanto, também apareceu constantemente nos questionários respondidos como uma forma de *estar com o outro*, ou seja, de se relacionar, seguir ciclos internos, sucessivos, ou aquilo que corresponderia ao princípio feminino (Penna, 1989). O corpo foi ligado à afetividade, à receptividade, à doação que ocorre nos namoros, nas relações sexuais amorosas, no medo de perder o outro por morte (pais, irmãos, filhos(as), namorados(as), ou de dar a sua vida por ele(a). Uma aluna disse ter medo de “casar com um homem que me bata”, enfatizando de outro modo a importância da relação corporal física e concreta.

Esta característica de relacionamentos importantes e significativos também senti presente nas danças que com estes jovens aprendi/experimentei: dançando *rock* percebi que os jovens do sexo masculino tinham a “permissão” de se encostarem, se abraçarem ou até mesmo se baterem. Já dançando o *reggae*, podiam “paquerar” através dos movimentos ondulados e circulares, codificados em nossa sociedade como movimentos “sensuais”; nas danceterias podiam se encontrar e até mesmo encontrar seus futuros parceiros(as). É como se a dança permitisse uma “paquera

segura”, uma vivência da sexualidade e do contato corporal que se relaciona mais à entrega e à atração do que ao controle externo do outro propriamente dito.

Uma outra face deste *contato com o outro* e com a própria sexualidade traduziu-se pelas relações estabelecidas entre a palavra corpo e o que considero um tipo de erotismo. Estes jovens falaram de seus corpos como aqueles que devem ser “gostosos”, “gostosão”, preferencialmente “de mulher”, “nu”, “sem roupa”, “ardente”, “sensual”, “sexo”. Estas descrições estão, a meu ver, diretamente relacionadas às partes do corpo mais citadas por eles(as) como bunda, seios, pernas, cintura, boca, mão, olhos... Esta erotização do corpo confirma-se quando muitos alunos(as) afirmam “adorar”: “sexo”, “as meninas”, “mulher”, “dar uns beijinhos”, “os homens”. Por outro lado, estas respostas podem estar simplesmente elucidando como estes jovens se relacionam sexualmente com seus corpos, pois a palavra “corpo” também veio associada à sensualidade, prazer, “o meu”, “saudável”, “bem tratado”. A sexualidade e/ou erotismo também foram expressos em referência àquilo que jamais fariam. Por exemplo: jamais... “vou deixar de fazer sexo”, “estupraria”, “espancaria”, “serei fácil aos homens”, “viraria bicha”, “mudaria de sexo”, “transo sem camisinha” e ainda, “morro de medo de...” “transar com viado”.

É também através de seus corpos que estes jovens falaram de *medos do outro* e indiretamente expressaram a necessidade de se distanciarem dele(a) por causa da violência contra o corpo, praticada²⁵ no estupro, no assalto, no roubo, nas violências

sexuais. Estes alunos(as) manifestaram também seus medos freqüentes de morrer, da violência em geral, da guerra, de maníacos, estupradores e ladrões. Associados a estes medos de cunho mais social, estão os relacionados ao bem estar físico (saúde): medo de “pegar Aids”, “de doenças”, de “ficar doente”, de “ficar paralítico”.

A partir destas respostas sobre “corpos e o outro”, pude perceber que os corpos destes alunos(as) colocam-se/inserem-se também muito claramente na realidade vivida, concreta - não virtual - da vida urbana em uma cidade como São Paulo com quase 20 milhões de habitantes e que é muitas vezes impiedosa em relação aos corpos que nela vivem.

Outro aspecto que ainda merece atenção foi, a meu ver, um esboço de “geração saúde” sendo evidenciada e contrapondo muitas das imagens de jovens veiculadas pela mídia cinematográfica mais recente em filmes como “Trainspotting” e “Kids”, ou mais antiga, como em “Pixote”: presente nas respostas de alguns dos jovens pesquisados ficou claro que “adoram” “comer coisas naturais”, “ter saúde” e que “jamais” “usarei drogas”, “fumo e bebo”, “fumarei maconha”. Resta-nos investigar que papel a dança tem/está tendo/poderia ter nesta múltipla teia de relações entre corpo e saúde na sociedade atual. Este é um tema para uma outra pesquisa.

Esta aproximação das vozes dos alunos(as) jovens e as relações que se estabeleceram com seus corpos fizeram-me entender um pouco mais o fato de que seus corpos estão mergulhados tanto na realidade virtual quanto estão claramente preocupados com aquilo que concretamente experimentam no contexto urbano. Mas, que

tipo de relações estes jovens traçam entre seus tempos reais e virtuais e suas experiências corporais? Como estão vivendo/vivenciando este espaço urbano concreto e aqueles que *surfam* visual/mentalmente? Como poderia o processo educacional em/atravs da dança fazer parte destas relações?

Notas

1. Este trabalho foi parcialmente apresentado, com modificações, na 1996 CORD Conference (Congress on Research in Dance): "The Body in Dance: Modes of Inquiry", Greensboro, North Carolina, Estados Unidos com o título: "Teenage Students and Dance: Body Relationships".
2. "ready to abandon familiar territory when human understanding and communication seem to require it" (Bordo, 1993, p. 287).
3. Veja Marques (1995) sobre as propostas de Paulo Freire e possíveis relações com o ensino de dança.
4. A educação emancipatória foi criticada por alguns autores (Ellsworth, 1992; Lather, 1991 por exemplo) por causa de suas limitações sobre o direito de falar pelos oprimidos em vez de permitir que falemos por eles mesmos. Mesmo assim, "regardless of these potential dangers critical research [education] may be used as a powerful approach; it is capable of changing people's lives and society. With dimensions of self reflexivity to keep biases and agendas in check, it may help researchers [educators] to create pedagogical and socio-political change" (Green and Stinson, 1994, p. 30), ou seja, ".
5. Do inglês "care".
6. Este projeto realizou-se em seis escolas de 2º grau na cidade de São Paulo nos meses de fevereiro a dezembro de 1993. Apenas a primeira parte deste projeto será discutida/apresentada neste artigo. Para uma discussão completa deste trabalho e suas relações com as teorias contemporâneas para o ensino de dança vide Marques (1996).
7. "What is present in rock, reggae, house dance and music that is not in our schools? What is included in "Capricho", "Fluir", "Bizz" (Brazilian magazines for teenagers) that is not in our classroom? What is in role playing games (RPG, in videogames, in the Music Television (MTV) that is not part of our methodologies at school? In other words, what is there outside schools that really motivates, activates and interests our students that is most of the time ignored by us?" (Marques, 1994a, p. 17).
8. Considero uma educação *em* dança aquela primordialmente preocupada em desenvolver conteúdo específico desta linguagem: aspectos/estruturas de movimento, fazer, apreciar, criticar, etc. A educação *atravs* da dança engloba também as relações da dança com os mundos emocionais, culturais, sociais e virtuais dos alunos(as). Para maior discussão sobre a inter-relação destes conceitos no mundo contemporâneo vide Marques (1996).
9. Vide Marques (1996) para discussão mais ampla sobre a construção deste currículo/proposta educacional para a dança.
10. Auxiliares de pesquisa: Georgia Lengos, Lilian Vilela, Susi Martinelli.
11. to look is an act of choice (...). We are always looking at the relation between things and ourselves. Our vision is continually active, continually moving, continually holding things in a circle around itself, constituting what is present to us as we are (Berger, 1977, pp. 8-9).
12. Vide também Owens (1983) sobre a natureza repressora do olhar que não será discutido neste trabalho.
13. "not only to appreciate the foreign, but also to recognize and nurture those places where worlds meet" (Bordo, 1993, p. 286).
14. Este trabalho foi realizado pelo grupo de dança-pesquisa-ensino DanCE (dança, corpo, educação, novas tecnologias, comunicação e cultura) da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1996. Foram analisados 180 questionários de seis escolas de 2º grau da cidade de São Paulo que participaram do Projeto Terpsichore no ano de 1993. Os dados foram tabulados pelas auxiliares de pesquisa: Daniele Calichio, Elisa Villela, Lúcia Helena Guimarães, Kátia Cristina F. de Moura, Mirza Ferreira e Paula Salles.
15. Aparentemente o senhor Palomar volta-se para um processo educacional baseado somente na transmissão de conhecimento e experiências, enquanto posiciono-me junto à possibilidade de diálogo (Freire, 1983) e comunicação (Babin e Kouloumdjian, 1989). Este tema não será abordado neste artigo.
16. Babin e Kouloumdjian (1989) destacam em seu trabalho o papel do corpo para adentrar a cultura "áudio-visual", ou ao que chamaram de "cultura jovem". Para eles a escuta, o tato, o movimento, a sensação, a afetividade são elementos primordiais para a imersão requerida pelas novas

tecnologias. Acima de tudo, alertam para o fato de os jovens de hoje preferirem primeiro sentir para depois terem a capacidade/necessidade de compreender, ou seja, de se distanciarem daquilo que foi corporalmente percebido. Os jovens pesquisados durante o Projeto Terpsichore também apresentaram muitas das características levantadas por estes autores.

17. Este estudo, em desenvolvimento, faz parte do projeto de dança-pesquisa-ensino que desenvolvo na FE-UNICAMP.
18. Não necessariamente os mesmos alunos(as).
19. O autor discute o sedentarismo nômade como "estando no mesmo lugar você pode ir onde sua máquina, seu veículo permitir, transitando pelos pontos das redes, cruzando as telecidades, efetuando práticas telurbanas, estando localizado no não-lugar das redes" (Trivinho, 1995, p. 19).
20. O autor se refere, por exemplo, aos metrô: atravessamos nossas cidades sem necessariamente vê-las, vivê-las. Estamos sempre indo de um lugar a outro, importando-nos mais este deslocamento do que o "estar" em lugares públicos (praças, ruas, etc.).
21. Estas respostas foram dadas a partir de associações livres, imediatas à palavra "corpo".
22. "is a specifically visual design of how the (not 'my') body should (not 'might' or 'could') look. There are many ideals, ranging from the Barbie doll to the iron pumper" (Johnson, 1983, p. 88).
23. Vale notar que estes modelos de corpos foram citados por meninos e meninas, indistintamente. Este assunto não será tratado neste trabalho.
24. Veja também Taylor (1994) para discussão sobre o olhar ("gaze") no processo de objetificação do corpo das dançarinas.
25. Principalmente nas respostas dadas pelas meninas.

Referências Bibliográficas

- Babin, P. and Kouloumdjian, M. F. (1989). *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacro e simulações*. Lisboa: Relógio D'água.
- Berger, J. (1977). *Ways of seeing*. London: Penguin Books.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable Weight*. Berkeley: University of California Press.
- Calvino, I. (1990). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Calvino, I. (1994). *Palomar*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn't it feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In C. Luke and J. Gore (Eds.). *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 90-119). New York: Routledge.
- Freire, P. (1982). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1996). Jovens, diferença e educação pós-moderna. In M. Castells et al. *Novas perspectivas críticas em educação* (pp. 63-86). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Green, J. e Stinson, S. (1994). Postpositivist research in dance. In S. Fraleigh and P. Hanstein (Eds.). *Evolving methodologies in dance research*. Pittsburg: University of Pittsburg Press (no prelo).
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. London: Verso.
- Johnson, J. (1983). *Body: Recovering our sensual wisdom*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Laban, R. (1947). *Effort*. London: Macdonald and Evans.
- Laban, R. (1966). *Choreutics*. London: Macdonald and Evans.
- Laban, R. (1985). *Modern educational dance*. London: Northcote House.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London: Routledge.
- Lyotard, J. F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Marcondes Filho, C. (1994). *Sociedade tecnológica*. São Paulo: Scipione.
- Marques, I. (1994a). Terpsichore Project: Studying alternatives for dance in education. In D. Spurgeon and W. Shiller (Eds.). *Proceedings of the Sixth Dance and the Child International Conference* (pp. 15-21). Sydney, Australia.
- Marques, I. (1994b). *Projeto Terpsichore: Dança na educação para adolescentes*. Relatório de pesquisa apresentado e aprovado pela Fundação Vitae. (Manuscrito não publicado).
- Marques, I. (1995). A partnership towards art in education: Approaching a relationship between theory and practice. *Impulse*, 3(2), 102-119.
- Marques, I. (1996). A dança no contexto: Uma proposta para a educação contemporânea. Universidade de São Paulo. (Tese de doutorado)

- Owens, C. (1983). The discourse of others: Feminists and postmodernism. In H. Foster (Ed.). *The anti-aesthetic: Essays on post-modern culture* (pp. 58-75). Washington: Bay Press.
- Penna, L. (1989). *Corpo sofrido e mal-amado*. São Paulo: Summus.
- Preston-Dunlop, V. (1986). *A handbook for dance in education*. London: Longman.
- Preston-Dunlop, V. (1987). *Dance is a language, isn't it?*. London: Laban Centre for Movement and Dance.
- Stinson, S. (1995). Uma pedagogia feminista para a dança da criança. *Pró-Posições* 6(3) 18, 77-89.
- Strôngoli, M. T. (1991). As estruturas profundas do imaginário de um adolescente. In E. Pacheco (org.). *Comunicação, educação e arte na cultura infante - juvenil*. SP: Loyola, 41-56.
- Taylor, S. (1994). *Dança em uma época de crise social: Em direção a uma visão transformadora de dança-educação*. *Comunicações e Artes* 17(28), 65-73.
- Trivinho, E. (1995). Tempo real e espaço virtual. *Atrator Estranho*, 17.
- Vattimo, G. (1991). *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70.