



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus de Araraquara  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Curso: MESTRADO**

## **AS TESSITURAS DO MOVIMENTO:**

**DANÇA, TRIBALISMO E IMAGINÁRIO NO COTIDIANO DE UM  
GRUPO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARARAQUARA**

**Carlos Henrique Teixeira**

Araraquara/SP

2010



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus de Araraquara  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Curso: MESTRADO

## AS TESSITURAS DO MOVIMENTO:

DANÇA, TRIBALISMO E IMAGINÁRIO NO COTIDIANO DE UM  
GRUPO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARARAQUARA

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Educação Escolar da Universidade  
Estadual Paulista – Campus de  
Araraquara.

**Linha de pesquisa:** Estudos históricos,  
sociológicos e antropológicos sobre  
educação e cultura.

**Orientadora:** Sueli Aparecida Itman  
Monteiro.

Araraquara/SP

2010

Teixeira, Carlos Henrique

As tessituras do movimento: dança, tribalismo e imaginário no cotidiano de um grupo de alunos de uma escola pública de Araraquara / Carlos Henrique Teixeira – 2010

148 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Sueli Aparecida Itman Monteiro

1. Dança Break. 2. Imaginário. 3. Educação. 4. Etnografia.  
I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus de Araraquara  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Curso: MESTRADO

## AS TESSITURAS DO MOVIMENTO:

DANÇA, TRIBALISMO E IMAGINÁRIO NO COTIDIANO DE UM  
GRUPO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARARAQUARA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara.

**Linha de pesquisa:** Estudos históricos, sociológicos e antropológicos sobre educação e cultura.

**Orientadora:** Sueli Aparecida Itman Monteiro.

Data de aprovação: 25 de junho de 2010

**Membros componentes da banca examinadora:**

---

**Presidente e orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Aparecida Itman Monteiro (FCLAr – UNESP)

---

**Membro titular:** Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca (FCLAr – UNESP)

---

**Membro titular:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Rosário Silveira Porto (FEUSP)

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*As rodas rangem nas curvas dos trilhos  
Inexoravelmente.  
Mas eu salvei do meu naufrágio  
Os elementos mais cotidianos.  
O meu quarto resume o passado em todas as casas que habitei.*

*Dentro da noite  
No cerne duro da cidade  
Me sinto protegido.  
Do jardim do convento  
Vem o pio da coruja.  
Doce como um arrulho de pomba.  
Sei que amanhã quando acordar  
Ouvirei o martelo do ferreiro  
Bater corajoso o seu cântico de certezas.*

**Manuel Bandeira - O Martelo**

**Dedicado à**

**Bento Teixeira (*In Memoriam*)**

## AGRADECIMENTOS

À professora Sueli Aparecida Itman Monteiro, orientadora e guia, pela amizade e carinho em todos esses anos.

Ao amigo e irmão Micael Côrtes, que sem seu incentivo não seria possível a realização deste trabalho.

À minha querida irmã e funcionária da biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras (Unesp/CAr), Elaine Martiniano Teixeira Batista, por ter dividido o berço familiar e agora compartilha comigo das conquistas acadêmicas.

À minha esposa e companheira Cristiana Pereira Teixeira por ter suportado pacientemente minhas ausências por conta dos trabalhos e estudos diários.

Aos meus filhos Heitor e Heloisa, pela inspiração e razão de viver.

Aos meus pais Cilene e Domingos, por acreditarem sempre em mim.

Aos professores Dagoberto José Fonseca e Maria do Rosário Silveira Porto pela grande contribuição a este trabalho.

A todos os professores do programa de pós-graduação em Educação Escolar da FCL – Unesp/CAr.

A todos os B. Boys e B. Girls que consultei e aos meninos do grupo Mutantes Crew, que me ensinaram a esperança e o valor da vida comunitária.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a dança break praticada por jovens estudantes de uma escola pública, em seus aspectos tribalistas e imaginários, a partir dos fundamentos teóricos da antropologia do imaginário de Gilbert Durand, da teoria da complexidade de Edgar Morin e da sócio-antropologia do cotidiano de Michel Maffesoli. Como suporte metodológico, a pesquisa se concentra na noção de etnografia sensível que emerge das formulações de Erny (1982), Maffesoli (1998) e DaMatta (1978), na apresentação jornalística dos dados como delineada por Cramer e McDevitt (2004) e na análise dos movimentos em Laban (1978). As inquietações que trago para este trabalho apontam para uma etnografia na escola, na qual se pretende perguntar pela relação entre imaginário grupal, cotidianidade e corporeidade, buscando explorar a ideia da dança como campo fecundo para o estudo do imaginário dos jovens. Neste sentido, considera-se a cultura do jovem como altamente complexa e significativa, forjada na riqueza do viver cotidiano, onde não se descartam as sensibilidades, os mitos, os tabus, as dinâmicas tribalistas, as contradições, os esquemas rítmicos e a sexualização, para pautar uma educação que considere o imaginário como mediação simbólica entre o mundo e o indivíduo.

**PALAVRAS-CHAVE:** break, dança, imaginário, educação, etnografia, cotidiano.

## ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the break dancing practiced by young students at a public school in its aspects tribalists and imaginary, from the theoretical foundations of anthropology of the imaginary Gilbert Durand, the complexity theory of Edgar Morin and the socio-anthropology of daily Michel Maffesoli. Like methodological support, the research focuses on the notion that emerges from the ethnography sensitive formulations Erny (1982), Maffesoli (1998) and DaMatta (1978), in journalistic presentation of the data as outlined by Cramer and McDevitt (2004) and analysis movements in Laban (1978). The concerns I bring to this study point to an ethnography in school, in which you want to ask about the relationship between imaginary group, everyday life and corporeality, seeking to explore the idea of dance as a fertile field for study of teenagers' minds. In this sense, it is the culture of youth as highly complex and significant, forged in the richness of everyday living, where you do not discard the sensitivities, myths, taboos, the dynamics tribalists, the contradictions, the rhythmic patterns and sexualization, for guided education that considers the imagery as symbolic mediation between the world and the individual.

**KEYWORDS:** break, dance, imagination, education, ethnography, daily.



## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: DANÇA EM CIMA.....	53
IMAGEM 2: DANÇA NO CHÃO.....	53
IMAGEM 3: FREEZE E PROVOCAÇÃO.....	54
IMAGEM 4: O MELHOR MOVIMENTO .....	54
IMAGEM 5: RODA DE RACHA.....	55
IMAGEM 6: ESPAÇO CULTIVADO .....	76
IMAGEM 7: O BAIRRO.....	76
IMAGEM 8: BAR.....	76
IMAGEM 9: CAMPO DE FUTEBOL .....	76
IMAGEM 10: PÁTIO.....	77
IMAGEM 11: SALAS DE AULA .....	77
IMAGEM 12: QUADRA ESPORTIVA .....	77
IMAGEM 13: MUSCULAÇÃO .....	77
IMAGEM 14: ALMOÇO.....	78
IMAGEM 15: BANQUETE.....	78
IMAGEM 16: LEITURA .....	78
IMAGEM 17: DESENHO LIVRE .....	78
IMAGEM 18: DANÇA .....	79
IMAGEM 19: VÍDEO GAME.....	79
IMAGEM 20: PROJETO .....	80
IMAGEM 21: GRUPO .....	80
IMAGEM 22: TODOS JUNTOS.....	81
IMAGEM 23: SALA.....	81
IMAGEM 24: INFORMÁTICA .....	81
IMAGEM 25: PICK UPS .....	81
IMAGEM 26: GRAFITE .....	81
IMAGEM 27: O MC E O DJ.....	83
IMAGEM 28: GRAFITE .....	83
IMAGEM 29: B. BOY.....	83
IMAGEM 30: INVERSÃO.....	89
IMAGEM 31: FREEZE.....	89

IMAGEM 32: DIFICULDADE.....	89
IMAGEM 33: EQUILÍBRIO.....	89
IMAGEM 34: RODA.....	109
IMAGEM 35: JOGO.....	109
IMAGEM 36: RITUAL.....	109
IMAGEM 37: TOP ROCK.....	115
IMAGEM 38: FOOT WORK.....	115
IMAGEM 39: FLAIR.....	119
IMAGEM 40: MOINHO DE VENTO.....	119
IMAGEM 41: GIRO DE CABEÇA.....	122

## SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS .....	10
<b>1 COTIDIANIDADE, CORPOREIDADE E IMAGINÁRIO: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>21</b>
1.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
1.2 JUVENTUDE: COTIDIANO, CORPO E DANÇA.....	35
1.3 COMPLEXO ASCHENBACH-TADZIO: O LUGAR DOS JOVENS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO .....	56
<b>2 O RITMO DA VIDA: OBSERVANDO O JOVEM ATRAVÉS DE UM OLHAR SENSÍVEL .....</b>	<b>65</b>
2.1 CAMINHOS PARA UMA ETNOGRAFIA SENSÍVEL NAS ESCOLAS .....	66
2.2 A ESCOLA E O BAIRRO ONDE SE VIVE: CARACTERIZANDO OS FATORES.....	73
2.3 O GRUPO DE DANÇA: CARACTERIZANDO OS AGENTES.....	81
2.4 A ENTREVISTA E A REPORTAGEM ETNOGRÁFICA. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	90
2.5 OUVINDO E OBSERVANDO OS ADOLESCENTES.....	94
2.6 A DANÇA COMO ATO PEDAGÓGICO E EXPRESSÃO DO IMAGINÁRIO .....	105
2.6.1 TOP ROCK E FOOT WORK .....	115
2.6.2 FLAIR E MOINHO DE VENTO .....	119
2.6.3 O GIRO DE CABEÇA .....	122
<b>3 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO IMAGINÁRIO JUVENIL.....</b>	<b>126</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FOGO INTEMPESTIVO.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>146</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Investigar a violência nas escolas e suas várias manifestações era o objetivo de minha monografia de conclusão do curso de Ciências Sociais, pesquisa desenvolvida durante o ano de 2001. Neste ano tive a oportunidade de entrevistar professores, alunos e diretores, de levantar casos de violência registrados em jornais, de realizar uma extensa pesquisa bibliográfica sobre o tema e de analisar dados e textos, sempre sob a competente orientação do querido amigo e professor Edson do Carmo Inforsato, do departamento de didática da UNESP de Araraquara. Até então, não tinha uma noção exata das condições de trabalho dos professores, das dificuldades enfrentadas pelos alunos em seu cotidiano escolar e nem das relações que se davam no interior das escolas. Após meses de estudos e apesar de minhas limitações teóricas e metodológicas como graduando, naquele momento escrevi as seguintes linhas:

[...] faz-se necessária a implementação de ideias que contribuam para a promoção de comportamentos sociais que estimulem a construção de um ciclo de paz no ambiente escolar. Estas ações devem estimular a revalorização do relacionamento e participação entre os alunos, seus familiares, professores, dirigentes escolares e membros da comunidade. É urgente, portanto, o lançamento de um debate profundo em escala nacional sobre a desumanização da nossa sociedade, a fim de mudar as mentalidades e o ambiente nas escolas, com frequência gigantesco e impessoal. (TEIXEIRA, 2003, p. 42)

Neste momento de minha vida acadêmica me encontrava profundamente tocado pelos problemas vivenciados por professores e alunos em seu cotidiano escolar. Conflitos, agressões de várias formas, ameaças, depredações e tráfico de drogas eram temas frequentes nas conversas das salas de professores e diretores. Vários casos acabavam requerendo a intervenção policial. Por outro lado, percebi outras formas de relações mais fundadas na empatia, na comunhão e no prazer das vivências grupais. Eram as tribos, as turmas de

adolescentes e as diversas rodas de amigos, sempre reunidas com o objetivo de vivenciar o que tinham em comum. Desta forma, também percebia as rodas de professores efetivos de matemática, de ciências, de português, de eventuais e de funcionários como grupos que se uniam pela afetividade e pelo simples prazer de estar juntos, compartilhando os mesmos dilemas. Estava diante de um ambiente relacional complexo e buscava algumas pistas para pensar este ambiente que era antes de tudo “impensável” por uma razão causal, cartesiana e redutora. Imaginava que atividades esportivas, artísticas, a participação da comunidade e a elaboração de projetos educacionais eram algumas saídas para melhorar as relações e dar sentido aos processos educativos desenvolvidos pela escola.

Ao término da graduação, um sentimento de vazio perante o que iria encontrar a diante me tomou, pois não tinha noção do que iria vivenciar nas salas de aula. Entrei no serviço público como professor eventual no mês de março de 2002, lecionando para crianças do ensino fundamental em uma escola de um bairro periférico de Araraquara.

Percebi, na sala de aula, que as necessidades dos alunos, que havia apontado em minha monografia, eram muito mais complexas e ampliadas e as dificuldades dos professores que tratara, agora eram as minhas próprias, o que se agravava ainda mais por ser professor eventual. Neste caso, não se desenvolve um trabalho, não se conhece os alunos profundamente, não se participa de reuniões pedagógicas e nem de planejamento, cabendo-nos apenas resolver em 50 minutos algumas atividades propostas, sem compromisso permanente com os alunos. Nas salas de professores os eventuais tinham seu espaço próprio, onde éramos aliados da convivência com outros educadores. Nas aulas de substituição, por não ter o argumento da avaliação, percebia que muitos alunos não realizavam as atividades e preferiam conversar sobre os temas de seu cotidiano, sem compromisso com conteúdos disciplinares.

Após dois anos de trabalho docente eventual, fui convidado para assumir o cargo de educador profissional<sup>1</sup> do Programa Escola da Família, um projeto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que visa abrir os espaços das escolas públicas aos finais de semana, proporcionando atividades diversas de lazer e formação para adolescentes, crianças e adultos. Coordenaria uma equipe de universitários bolsistas de vários cursos que tinham a função de elaborar projetos de atividades para a comunidade que frequentava a escola. Desempenhei a função por um ano e, neste período, realizamos mostras, festivais, cursinhos pré-vestibulares, campeonatos, entre outros cursos diversos como pintura, línguas estrangeiras, informática, panificação, teatro, etc.

Como parte das estratégias do governo do Estado de São Paulo para coibir a violência nas escolas, foi criado o Programa Escola da Família, em parceria com a Unesco, que abre as escolas às comunidades no final de semana com a oferta de várias atividades. Em outros estados, a Unesco reeditou a parceria com os governos e criou outros programas com a mesma proposta. O programa “Abrindo Espaços” é desenvolvido nos estados de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Piauí.

Em 2006, fui convidado a assumir o cargo de coordenador técnico deste programa, tendo a função de coordenar toda a região que compreende a Diretoria de Ensino de Araraquara. Acompanhava de perto o trabalho dos educadores profissionais e suas equipes de universitários, dando suporte às suas atividades e auxiliando na preparação dos jovens bolsistas. Nesta função, tive contato com as oficinas de dança de rua e break<sup>2</sup>, realizadas em praticamente todas as escolas da diretoria.

---

<sup>1</sup> A equipe de educadores profissionais do Programa Escola da Família é formada por professores da rede pública estadual de ensino. Cada educador profissional coordena, em uma unidade escolar atribuída a ele, uma equipe de educadores bolsistas e voluntários.

<sup>2</sup> A dança de rua é caracterizada por movimentos livres e coreografados. Já o break compreende a dança organizada em começo, meio e fim e possui um amplo repertório de movimentos. Nesta pesquisa, apesar de considerarmos ambas como importantes manifestações, tivemos mais atenção para com o break por ser a dança praticada pelos adolescentes que acompanhamos.

A formulação de meu objeto de pesquisa começou com minhas observações acerca das culturas juvenis quando ocupei o cargo de educador profissional e, posteriormente, o de coordenador técnico deste programa entre agosto de 2004 a setembro de 2008. Neste período, pude acompanhar a apropriação dos ambientes escolares por parte das comunidades do entorno das escolas, que se deu muitas vezes de forma conflituosa. Percebi, então, que os adolescentes estavam construindo aos poucos na escola, um novo lugar de lazer e de expressão, um ponto de encontro das tribos, onde poderiam namorar, jogar bola, dançar, assistir filmes, se alimentar, acessar a internet, produzir grafites nos muros, entre outras atividades. Esta constatação me fez, como professor da rede de ensino público do interior do Estado de São Paulo, reconhecer ainda mais os adolescentes como pessoas dotadas de desejos, de conflitos, de sentimentos e, principalmente, possuidores de uma profunda sabedoria no trato com as questões da vida.

Paralelo à implantação deste programa e o delineamento de suas diretrizes institucionais, o que se viu de início foi o estranhamento entre o corpo diretivo das instituições escolares e a presença da comunidade local no interior da escola. Como integrante do quadro de educadores, presenciei a relutância de alguns gestores em abrir os espaços escolares à comunidade. Laboratórios, bibliotecas, refeitórios, salas de aula, quadras esportivas, anfiteatros, entre outros ambientes, permaneceram fechados, em primeiro momento, pelo receio de que acontecessem atos de vandalismo, roubos e pichações. Aos poucos, os adolescentes das comunidades locais puderam mostrar que estavam ali por outros motivos e conquistaram a boa vontade de alguns diretores, que consentiram em entregar algumas chaves aos responsáveis pelas atividades do final de semana.

O que se pode observar é que os adolescentes das classes populares articulam territórios próprios nas ruínas dos espaços da cidade que sobraram para eles. Os campeonatos, os festivais de dança, as mostras culturais, muitas vezes organizados pelos próprios adolescentes, são indícios da apropriação da escola pelas práticas coletivas juvenis.

Ao se abrir ou ser aberta por estas práticas que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos – em geral fechados e pouco tolerantes à diversidade – a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional, orientado para a uniformização e o anonimato, em um novo território onde as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo.

O espaço escolar, transpassado por estas contradições, se revela um receptáculo de forças que se alimentam dos desejos de seus atores. Estas forças representam vetores de construção de realidades projetadas nas estratégias de vida microgrupais em ressonância com a totalidade sociocultural. Assim, as vivências juvenis, através das oficinas, campeonatos, apresentações, danças, teatro, entre outras atividades oferecidas aos finais de semana, podem fornecer pistas para identificarmos como os adolescentes respondem às demandas socioculturais que projetam as matrizes de pensamento de uma sociedade com suas contradições, seus processos seletivos, sua racionalidade, sua uniformização, suas estratégias midiáticas e políticas, que muitas vezes tem na escola sua fiel reprodutora.

Para ilustrar esta ideia, podemos utilizar a metáfora do holograma, como pensada por Edgar Morin (2001)<sup>3</sup>. Este autor trabalha a teoria da complexidade enfatizando que não só a parte está no todo, mas o todo está na parte e, de certo modo, o todo da sociedade está presente na parte – indivíduo. Por isso, não podemos mais considerar um sistema complexo segundo a alternativa do reducionismo – que pretende compreender o todo partindo das qualidades das partes. A noção de complexidade, em Morin, não permite uma definição simples. As realidades complexas são tanto processo quanto resultado e o modelo holográfico constituiria uma forma de organização na qual as diferentes partes que compõem uma determinada realidade social contêm informações acerca de sua totalidade. Por isso, de certo modo são capazes de constituir tal realidade autonomamente.

---

<sup>3</sup> Os autores citados aqui serão aprofundados no decorrer desta dissertação.



Este trabalho nasceu com o desejo de investigar a fundo as práticas culturais juvenis desenvolvidas nas atividades que acontecem na escola, aos finais de semana, através do Programa Escola da Família. Optamos pelo **break** pois é uma das danças mais praticadas e fornece pistas para desvendar um mundo repleto de imagens, vivências e trocas sociais diversas que desvelam as muitas lógicas dos encontros, das afetividades e dos enfrentamentos. Esta pesquisa pretende contribuir para uma educação que considere os diversos vetores de subjetividades que surgem no meio escolar, levando em conta as manifestações do desejo e socialidades intensas, como apontado na obra de Michel Maffesoli (1984, 1985, 1998, 2001, 2006).

Entendemos a cultura, definição que aprofundaremos adiante, como manifestação dos grupos variados que compõem a escola e forma um mosaico de intensas relações de trocas simbólicas e que deve ser considerada nos processos educativos. A escola, desta forma, se abrindo para as manifestações dos grupos e procurando entender suas dinâmicas, necessita levar em conta que cada um é detentor de sua experiência e que ela se desenvolve nas relações e trocas entre os grupos.

Assim, as inquietações que trago para este trabalho apontam para uma etnografia na escola onde se pretende perguntar pela relação entre *imaginário grupal, cotidianidade e corporeidade*. Busca-se explorar a ideia de dança break como campo fecundo para o estudo do imaginário dos adolescentes para valorizar uma educação que considere os diversos vetores de subjetividades que surgem no meio escolar.

Leva-se em conta as manifestações do desejo e das socialidades intensas para interpretar as representações simbólicas intrincadas na cultura juvenil. A dança, como expressão do jovem e do adolescente que emerge das pulsões energéticas da rua<sup>4</sup>, foi inserida recentemente nas propostas curriculares para a educação física do governo do Estado de São Paulo (2008) para trazer à escola a *cultura* do adolescente, que, segundo

---

<sup>4</sup> Compreenderemos a "rua" não no sentido negativo do termo, no qual se associa as ideias de criminalidade, abandono e miséria, mas como campo fecundo para a emergência de outras lógicas relacionais através de múltiplas constelações rítmicas.

este documento, se encontrava dissociada dos conteúdos pedagógicos. Desta forma, a Secretaria da Educação procura “sistematizar as práticas juvenis a fim de que possam ser tematizadas pedagogicamente como saberes escolares” (SÃO PAULO, 2008, p. 44). A escola, de acordo com este documento, deve enquadrar as várias expressões trazidas pelos alunos ao ambiente escolar a fim de torná-las compreendidas e reprogramadas para

[...] ampliar os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento e o alargamento das possibilidades de se movimentar e dos significados/sentidos das experiências de se movimentar no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica. (SÃO PAULO, 2008, p. 46)

Analisando o documento, verificamos que palavras como *sistematizar*, *tematizar*, *ampliar* e *alargar*, são utilizadas com o intuito de mostrar as possibilidades de enquadramento da cultura juvenil e do pensamento adolescente, e que a compreensão do movimento, em seus múltiplos sentidos, não é nada mais que estabelecer as estratégias para a absolutização do conhecimento sobre o adolescente. Veremos, neste trabalho, que esta forma de se referir à cultura juvenil, procurando construí-la racionalmente através de um *cogito curricular*, está intimamente relacionada com as estruturas esquizomórficas (ou heróicas) do imaginário, segundo Gilbert Durand (2002), nas quais esquemas verbais como *separar*, *distinguir*, *trazer à luz* e *ampliar*, próprios do regime diurno da imagem ou regime da antítese, podem remeter ao terreno do maniqueísmo das imagens, onde se trava o *bom combate* contra as forças das sombras.

Veremos, também, as dificuldades desta abordagem de enquadramento das variadas expressões linguísticas e paralinguísticas da cultura juvenil, pois esta desvela a lógica de um pensamento profundo, impresso nos corpos e que é consciente apenas de uma pequena parte que internaliza. Assim, a dança, como produto das estruturas antropológicas do imaginário e seus variados esquemas rítmicos, emerge de constelações simbólicas próprias identificadas nas danças e músicas dos adolescentes, as quais podemos citar os movimentos

circulares, a eufemização do tempo através da manipulação dos ritmos, as socialidades manifestadas no cotidiano dos grupos, os esquemas posturais verticalizantes e as modulações horizontais no contato com o solo e a harmonia conflitual das batalhas de break.

Por outro lado, a dança de rua se tornou tema comum em muitos artigos, monografias, teses e dissertações, não havendo dificuldades em se encontrar estes trabalhos nas bibliotecas. Facilmente localizamos estes escritos nas variadas áreas das ciências humanas como a sociologia, antropologia, educação física, pedagogia e artes. Podemos apontar algumas importantes publicações que serviram de base para muitos mestrados e doutorandos como Herschmann (1997), Andrade (1999), Diógenes (1998), Rocha (2001), entre outros, que procuraram compreender este fenômeno muito comum entre os adolescentes dos meios urbanos.

A respeito da cultura dos adolescentes, particularmente o hip hop em suas expressões reconhecidas como o grafite, o b. boy (girl), o DJ e o MC<sup>5</sup>, identificamos algumas características fundamentais que permeiam grande parte das produções acadêmicas que primam por abordagens simplificadoras do tema. Encontramos pesquisadores que incorporam a ideia de cultura como algo estritamente acadêmico, e que qualquer expressão popular como o funk das favelas cariocas ou o rap dos guetos paulistas é relegada a categoria de *subcultura*. Para estes, deve-se privilegiar o ensino das belas artes nas escolas, para que os adolescentes possam entrar em contato com a *verdadeira cultura* e que as danças e ritmos populares são, na verdade, apenas manifestações de pulsões sensuais e sexistas, embora também o sejam. Há pesquisas produzidas por integrantes dos próprios movimentos que pretendem explicitar. Se apresentando como os mais habilitados a discorrer sobre o tema, suas pesquisas mostram um forte viés afetivo com o objeto de estudo e procuram combater o preconceito contra as tribos as quais se associam. Outros

---

<sup>5</sup> Os quatro elementos do Hip Hop. O grafiteiro é responsável pelas expressões gráficas nos muros. O B. Boy ou B. Girl são os dançarinos, o DJ é aquele que produz as músicas e batidas e o MC o que faz as rimas.

estudos retratam a cultura juvenil como algo exótico ou como algo destinado a ocupar os adolescentes, sempre vulneráveis aos vícios e a criminalidade. Estes procuram apresentar o hip hop como mecanismo de assistência social baseado em estratégias de *educação não-formal* e como uma das maneiras de livrar os adolescentes das drogas e da violência.

Não descartando a relevância destes estudos, pretendemos contribuir para um outro olhar sobre a cultura do adolescente da rua, que se constrói muito mais pelo lado da sombra, isto é, do lado não quantificável do vir-a-ser social. Rejeitamos, assim, a dança de rua como algo que possa ser recortado do fenômeno social para ser estudado como em um tubo de ensaio. A dança, como se apresenta nas culturas, é uma das formas que se revestem as pulsões subjetivas do ser em permanente troca com as intimações do meio cósmico e social (DURAND, 2002). Aceitamos, com isso, a hipótese do trajeto antropológico, como apresentado por Durand (2002), que se assemelha a ideia de circuito antropológico em Edgar Morin (2001). A partir deste referencial teórico procura-se compreender o processo de simbolização e humanização considerando as articulações entre Natureza/Bios e Cultura/Logos, através da mediação do imaginário. Desta forma, considerando a dança como circunscrita às estruturas antropológicas do imaginário, podemos concebê-la como manifestação do sistema *genético-cerebral-sociocultural* da espécie humana que se desenrola na estrutura indivíduo/espécie/sociedade, como proposto por Morin (2001). Temos, portanto, os pressupostos teóricos para compreender a dança como fenômeno humano, alicerçados em autores que se propuseram a desencadear um projeto de unificação das ciências do homem em oposição a uma razão clássica, fechada e simplificadora.

Este trabalho pretende contribuir para o esclarecimento destas questões relacionadas ao cotidiano escolar e sua apropriação pelos adolescentes aos finais de semana, se direcionando para a crítica da racionalidade na educação e as contribuições de uma razão sensível, segundo as formulações de Michel Maffesoli (1998), que considera as modulações das luzes e das sombras do viver cotidiano. Assim, este trabalho tem o

objetivo de investigar as práticas de um grupo de adolescentes dançarinos que frequentam as oficinas culturais desenvolvidas na escola estadual “Sérgio Pedro Speranza”, localizada no bairro periférico Parque São Paulo, na cidade de Araraquara, aos finais de semana, considerando a trama intensa e dinâmica de produção das subjetividades tecida através dos símbolos, vestuários, músicas, gírias e movimentos do break, lendo seus sonhos, suas histórias e seus anseios, em busca de uma razão sensível, que olha para o mito, as lógicas afetuais e mesmo as trivialidades.

O grupo estudado para esta pesquisa é composto por meninos entre 14 e 17 anos, portanto considerados como adolescentes pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Há muitas tentativas de se definir adolescência, embora nem todas as sociedades possuam este conceito. Cada cultura possui um conceito de adolescência, baseando-se sempre nas diferentes idades para definir este período. No Brasil, o estatuto define esta fase como característica dos 13 aos 17 anos de idade. Por outro lado, o período da adolescência compreende uma transformação bio-psico-social, pois diz respeito às modificações corporais, às influências transmitidas pelo meio familiar e pela cultura e as respostas conscientes ou inconscientes advindas das demandas do próprio corpo e do meio social em que se insere. Quanto ao termo *juventude*, ela compreende, segundo a ONU (Organização das Nações Unidas) <sup>6</sup>, o período de 15 a 24 anos, sendo que deixa aberta a possibilidade de diferentes nações definirem o termo de outra maneira.

Como suporte metodológico, esta pesquisa se concentra na noção de etnografia sensível que emerge das formulações de Erny (1982), Maffesoli (1998) e DaMatta (1978), na apresentação jornalística dos dados como delineada por Cramer e McDevitt (2004) e na análise dos movimentos em Laban (1978) para interpretar as representações simbólicas intrincadas na dança break praticada pelos adolescentes em seu cotidiano na escola e no bairro, considerando: a) a totalidade presente nos arquétipos, nestas imagens primordiais

---

<sup>6</sup> "Youth... those persons between the ages of 15 and 24 years". (UNITED NATIONS WEBSITE). In: <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/qanda.htm> - Acesso em 12/03/2010.

que fundamentam a imaginação; b) a universalidade transitando dos imperativos pulsionais da pessoa às demandas cósmicas presentes no inconsciente; c) a singularidade presente nas vivências grupais e suas forças motrizes, na solidariedade e na trivialidade, na sensualidade e estratégias de aproximação, no sagrado e no profano, na “vida” e na “morte”; d) a crítica da ideia limitadora da pessoa humana como dotada exclusivamente de razão, dona de si e de seu destino, excluindo-se o ser desejanste, portador de fantasias, amor, ódio, prazer, desprazer e criatividade.

Enfim, busco olhar a escola, não só como instituição formal de ensino, mas também como receptáculo de pulsões, contradições, conflitos, encontros e desencontros, na qual a educação se desenvolve em uma perspectiva ampliada, muitas vezes sem que seus atores reflitam criticamente sobre isso.

Organizei este trabalho em três seções. Na primeira, apresento os pressupostos teóricos e as categorias de análise que conduziram esta pesquisa. Tratarei, pela ordem, do referencial teórico alicerçado nas obras de Morin, Durand e Maffesoli, das categorias de análise do cotidiano e da corporeidade, das particularidades do break e da inserção da cultura juvenil no contexto social brasileiro. Na segunda seção, apresento os pressupostos metodológicos focados em uma etnografia sensível para tratar os dados etnográficos colhidos durante o ano de 2009 na escola e apresentados a partir de uma ótica jornalística, onde pude acompanhar, aos finais de semana, as vivências de um grupo de adolescentes dançarinos que organizaram oficinas de dança, realizaram encontros, compartilharam experiências, ensinaram outros adolescentes a dançar, auxiliaram no cuidado com o prédio escolar, participaram de almoço comunitário e conviveram com outros adolescentes de variadas culturas. Ainda nesta seção, analiso os principais movimentos do break partindo do método de Laban (1978) e dos teóricos do imaginário. Na terceira seção me preocupo em analisar os dados colhidos à luz do referencial teórico para o esclarecimento das questões que surgiram no decorrer da pesquisa.

## 1 COTIDIANIDADE, CORPOREIDADE E IMAGINÁRIO. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

---

*Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso  
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)  
É que pode lançar mundos no mundo"*

*Caetano Veloso, "Livros", 1997*

A partir do enfoque da antropologia profunda de Gilbert Durand, da teoria da complexidade de Edgar Morin e da sócio-antropologia do cotidiano de Michel Maffesoli, são forjadas categorias de análise para estudar as manifestações juvenis circunscritas nos subterrâneos da consciência e que emergem como dados pouco compreendidos ou relegados aos resíduos dos fatos sociais. Apresentar as danças dos adolescentes como algo exótico, como algo contraditório produzido por seres em formação ou como método de educação não-formal que fornece atividades para livrar os adolescentes das ruas, são maneiras de compreender o pensamento adolescente em seu aspecto iluminado, que leva em conta apenas os dados de superfície, deixando de investigar as estruturas que emergem das profundezas do imaginário humano.

Em *A parte do diabo*, Maffesoli (2004) fala de uma epistemologia da sombra a partir do reconhecimento de que a vida cotidiana se constitui de uma base fundante, na qual o bem e o mal perdem sentido no momento em que o homem busca viver o prazer e as sensações da vida cotidiana. O profano, como manifestação da sombra, participa da vida banal sem, com isso, eliminar a dimensão do sagrado. Maffesoli nos mostra uma estética barroca do viver cotidiano, na qual luz e sombra compõem a teia social. Neste sentido, Maffesoli argumenta:

Apocalipse não significa necessariamente catástrofe. Há uma exaltação no ar. E quando as techno-parades, as efervescências musicais e outras efervescências anômicas encenam o selvagem, o bárbaro, o demoníaco e outras fantasias animais, quando a pele, a epiderme e os humores se exibem, tudo é feito numa inocência benigna e com uma inegável vitalidade. A teatralização do daimon é uma boa maneira de domesticá-lo, de proteger-se dele. Velha sabedoria popular que afirma que mais vale compor com a sombra do que negá-la. Não fugir dela, mas passar através dela... Posição pouco confortável, é verdade, mas ainda assim sabedoria, que, no dia-a-dia, homeopatiza o mal até fazer com que proporcione o bem de que também é portador (MAFFESOLI, 2004, p. 54).

No âmbito da vida escolar cotidiana e da proposta curricular para a educação física no ensino básico, o enfoque teórico que apresentamos a seguir pode contribuir para uma visão ampliada da educação, que também leva em conta o lado da “sombra” como manifestação oculta das potencialidades subterrâneas, apresentada não apenas como simples inverso do ego consciente, mas também como detentora de impulsos criadores.

Deve o professor, assim como o herói, “convencer-se de que a sombra existe e que dela pode retirar sua força. Deve entrar em acordo com o seu poder destrutivo se quiser estar suficientemente preparado para vencer o dragão” (HENDERSON, 1964, p.120). Nesta heróica jornada, o educador, assim como o alquimista, manipulará matérias luminosas e obscuras, abstraindo sua substância cognitiva das imagens, obtendo, assim, a essência de sua pedra filosofal.

## 1.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de paradigma, segundo Thomas Kuhn (1982), em seu célebre trabalho sobre *a estrutura das revoluções científicas*, nos remete a ideia de filiação a determinada comunidade científica, que comunica toda uma constelação de crenças próprias a ela. Desta forma, compreender os fenômenos da natureza e do homem, à luz de referenciais



teóricos específicos, é a condição *sine qua non* para que haja ciência. Partindo das ideias de Kuhn, concluímos que o projeto científico não é, de modo absoluto, isento de motivações particulares de comunidades acadêmicas específicas. Por outro lado, Durand (1996), tratando desta questão, dirá que os paradigmas se constroem tendo como base as bacias semânticas<sup>7</sup> próprias dos períodos históricos que se inserem. Nesta visão, procura-se trazer à tona a importância do imaginário ao conhecimento humano, indo de encontro às formulações da ciência tradicional que reduz a imagem a uma variável inerte como repetição espontânea das sensações. Ao se fazer ciência, portanto, não se descartam as motivações racionais e imaginárias próprias dos movimentos históricos, nos quais se escoam toda a produção de cosmovisões e hermenêuticas.

Partindo desta constatação, valorizaremos a exposição do referencial teórico a qual nos afiliamos, referencial este que prima pela instauração de um *pensamento transdisciplinar*, tendo como base os *projetos de unidade da ciência do homem* como formulados pelas teorias de Durand e Morin. Tal referencial é denominado de holonômico pelo educador J. C. de Paula Carvalho (1990) em sua antropologia das organizações, pois considera a estrutura e o funcionamento das totalidades de modo ampliado, integrando as formulações da esfera noológica (Morin) e do imaginário (Durand). Para este pensador, estas hermenêuticas, correndo paralelamente,

[...] por vertentes e motivações diversas, desde a década de 70, representam, ao mesmo tempo que crítica epistemológica aos reducionismos positivista e historicista, o projeto transdisciplinar de uma 'scienza nuova'. E, para tanto, centram-se em dois pontos básicos: a função simbólica e a sutura epistemológica entre Natureza/Cultura [...] (PAULA CARVALHO, 1987, p. 50)

---

<sup>7</sup> A bacia semântica, em Durand (1996), nos remete a uma metáfora do rio, com seus escoamentos e ciclos, servindo para descrever as fases, a constituição e o declínio do imaginário de uma determinada época.

Trata-se, portanto, de retomar a articulação dinâmica que existe “ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2002, p. 41), para formular a noção-chave de trajeto antropológico que, por meio do processo de simbolização, articula o par Natureza/Bios e Cultura/Logos. Neste sentido, considera-se “o imaginário como sendo o trajeto, no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e, reciprocamente, as representações subjetivas se explicam pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo” (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p. 20). Assim, podemos definir o símbolo como o “produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio.” (DURAND, 2002, p. 41).

Durand (2002) utiliza a expressão imaginário ao invés de simbolismo, uma vez que para ele o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário. Sua teoria sobre o imaginário se organiza sob o método da convergência, isto é, os símbolos se agrupam em torno de núcleos organizadores, as constelações, que são estruturadas por isomorfismos que dizem respeito à polarização das imagens. Os símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetípico e porque são variações sobre um arquétipo.

Segundo Porto (1994), a noção de símbolo (Sinnbild) pressupõe a unificação de pares opostos. Como Bild, ou imagem, remete às imagens arquetípicas e ao substrato biótico. Como Sinn, sentido, ao noológico, fundamentalmente ao mito, entendido este como um sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de 'schèmes' que tende a compor-se em relato. Desta forma, o símbolo permite ao sentido engendrar limites, diferenças, tornando possível a mediação simbólica. A mediação simbólica permite, ao indivíduo, uma pré-compreensão simbólica do real (que sempre é único, singular, e não universal), moldando-lhe o comportamento social. Nesse sentido, torna-se função necessária à constituição da organização social.

Uma vez estabelecida a noção de trajeto antropológico como processo de mediação simbólica, temos as bases para compreender a cultura, segundo Morin (apud PAULA

CARVALHO, 1990, p. 43), como “dispositivo complexo, complementar, concorrente e antagonista do generativo e fenomenal”, para “prover a uma nova concepção de organização que acolha a álea, o risco e a desordem como estruturadores, o que significa falar em organização neguentrópica”.

A *neguentropia*, conceito difundido pela física, corresponde ao não fechamento, a constante submissão aos processos de regeneração, reorganização, produção e reprodução. Embora negadora da entropia, entendida como processo desorganizador, a neguentropia relaciona-se com essa de forma recursiva, pois é complementar, concorrente e antagonista, num processo de desorganização e degenerescência de uma parte e de reorganização e regeneração de outra. Por isso, entropia e neguentropia estarão sempre presentes nos indivíduos e sociedades em forma de pares opostos, porém complementares: ordem-desordem, lícito-ilícito, conflito-consenso, bom-mau etc.

A emergência da cultura se dá a partir de elementos complexos que escapam a análise das hermenêuticas positivistas, pois se dá no campo do processo de hominização alicerçado no circuito antropológico, que se desenvolve na recursividade organizacional do triângulo *espécie-indivíduo-sociedade*. Segundo Morin (2001), os sistemas vivem em constante oscilação dentro do que chamou de *anel tetralógico*, composto pelas noções de **ordem / desordem / interação / organização**. A partir de um momento de desordem, os indivíduos, por intermédio das interações, provocam uma nova ordem da organização, e assim sucessivamente.

Os conceitos de ordem e de organização só se desenvolvem em função um do outro. Quanto mais a ordem e a organização se desenvolvem, mais se tornam complexas, mais toleram, utilizam e necessitam da desordem. Desta maneira, a organização é o resultado das interações dinâmicas da desordem com os acomodamentos estáticos da ordem (MORIN, 2001). Ordem, desordem e organização não são lineares, nem mutuamente excludentes. Estas noções interagem dialogicamente, isto é, relativizam-se continuamente, mantendo o sistema em atividade.

Este processo de organização-desorganização, caracterizado pela unificação *bio-antropo-psico-social*, constitui e é constituído pelo aparelho neurocerebral, sede primordial dos códigos genéticos e culturais do *sapiens*. Morin (1999) nos apresenta tal processo como inserido na dinâmica triúnica deste aparelho como *processo de juvenilização-cerebralização-culturalização*. A *juvenilização* consiste na regressão dos comportamentos estereotipados, programados de maneira inata, a abertura extrema ao ambiente (natural e social) e a aquisição de uma grande plasticidade e disponibilidade. A *cerebralização* corresponde ao desenvolvimento das possibilidades associativas do cérebro e à constituição de estruturas organizacionais ou competências (linguísticas, operacionalmente lógicas, heurísticas e inventivas). A *culturização* dá-se pela multiplicação de informações, conhecimentos, saber social, regras de organização e modelos de conduta. Este mecanismo biopsíquico é responsável pelos fenômenos noológicos que vão desde as atividades cognitivas do homem às atividades imaginárias. Portanto, Morin considera que a sutura epistemológica Natureza/Cultura é feita por meio da função simbólica.

A cultura é o sistema simbólico que realiza a sutura epistemológica do homem com o mundo, constituído de uma experiência existencial e um saber constituído. Como universo das mediações simbólicas, a cultura contém um saber coletivo acumulado na memória social; porta princípios, modelos, esquemas de conhecimento; gera visões de mundo e abre potencialidades do conhecimento. Desenvolve-se através de um processo recursivo, ou seja, circunscreve-se em manifestações de *patência e latência*. Enquanto a *cultura patente* apoia-se em códigos, normas e sistemas de ação, a *latente* ancora-se na vida cotidiana que ainda não se integrou aos padrões sociais e institucionais. Ambos os polos relacionam-se de forma recursiva e constante, impedindo tanto a reprodução absoluta de padrões de comportamento, como a criatividade grupal e/ou individual absoluta.

Morin (2000) nos traz as noções de ordem e desordem para explicar o fenômeno da vida. As organizações viventes possuem uma crescente capacidade generativa que remete sempre a um aumento de complexidade no decorrer do tempo, ao contrário do

que acontece com os sistemas mecânicos que, postos a funcionar, estão fadados a degeneração. A ideia de ordem não diz respeito apenas à estabilidade e rigidez, mas une-se às ideias de interação e de movimento. A noção de desordem, por sua vez, remeterá ao princípio da incerteza com suas agitações, dispersões, colisões, irregularidades, instabilidades e relativa indeterminabilidade. Desta forma, segundo Morin, existe uma relação *entropia-neguentropia*, na qual a neguentropia não nega a entropia,

[...] pelo contrário, como todo fenômeno de consumo de energia, de combustão térmica, provoca-a, acentua-a [...] O ser vivo combate a entropia reabastecendo-se de energia e informação, no exterior, no ambiente e, esvaziando no exterior, sob forma de resíduos degradados que não pode assimilar, ao mesmo tempo, a vida reorganiza-se sofrendo interiormente o caráter desorganizador mortal da entropia. (MORIN, 2000, p. 233)

Por meio de conceitos como complexificação crescente, contraditorialidade, auto-poiésis e entropia/neguentropia se tece os parâmetros para a formulação de uma teoria da complexidade, fundada no processo de hominização. Desta forma, concluímos, com J. C. de Paula Carvalho que

[...] com a estruturação do aparelho lógico-cerebral desembocamos, o que é potenciado pela constituição do aparelho simbólico e pelo domínio da noologia, numa lógica de 'hipercomplexidade' que, numa visão de 'homem integral', ao sapiens acresce o 'demens'. Os traços dessa nova lógica possibilitam a introdução do 'paradigma da complexidade' que se opõe à 'razão clássica' ou 'paradigma clássico' da simplificação redutora/disjuntiva. (PAULA CARVALHO, 1984, p. 24)

Portanto, no aparelho neurocerebral também se encontra o capital inconsciente dos gestos do sapiens, "o conjunto de imagens e de relações de imagens que constituem o

capital pensado do homo sapiens e o universo das configurações simbólicas e organizacionais” (DURAND, 2002, p. 18). Este aparelho, segundo Morin,

[...] pode ser considerado como um *general problems solver* (para retomar a expressão de Simon) que dispõe de uma dupla memória (genética e pessoal), de altas competências para tratar os dados dos sentidos, e de aptidões estratégicas para resolver problemas muito variados (de natureza motora e de natureza cognitiva), a fim de realizar os próprios fins múltiplos do ser vivo, num meio que comporta determinismos e áleas e que, por isso, contém, de maneira também incerta, a incerteza. A incerteza não é apenas de origem geoclimática (secura, inundações, incêndios), é também de origem bio-etológica, pois o predador vive na busca incerta da sua presa e a presa no medo inquieto do seu predador. (MORIN, 1999, p. 61)

Esta incerteza em relação a vida e a morte é a condição indelével na qual se constrói todas as motivações do imaginário como parte do aparelho biopsíquico. A angústia originária se dá pela certeza da morte e do tempo que passa, como propõe Durand (2002), e as variadas formulações fantasmáticas ou imaginárias, circunscritas nos arquétipos geradores de múltiplas constelações simbólicas nas variadas culturas, são as estratégias oníricas de eufemização da cruel presença de *Cronos*. Este processo de eufemização é denominado por Durand como *equilíbrio antropológico*, no qual os regimes de imagens têm um importante papel de conscientização do sapiens acerca da morte e do tempo. A equilíbrio antropológico, portanto, tem a função de negar a entropia (neguentrópica) e tornar a vida repleta de sentidos concedidos pelos mitos e símbolos.

A imaginação simbólica, longe de ser apenas um mecanismo para apreensão do mundo, se torna uma dimensão da existência na qual a faculdade simbolizadora emerge como *proto-pensamento*, como motivação originária da cultura e do próprio ser do homem. É a produção significativa que se dá ao nível das imagens que promove a mediação entre a pessoa e o mundo, num movimento que Godelier compreendeu muito bem ao dizer que “é o pensamento que interpreta a ordem escondida do mundo e organiza

a ação sobre as potências que o controlam” (GODELIER, 1981, p. 186). O imaginário, portanto, como instância de linguagem e paralinguagem, revela, interpreta e manipula as modalidades de atuação e compreensão do ser no mundo.

O homem é um ser demiurgo, que instaura novas realidades e cuja fonte principal é a imaginação criadora, a essência do espírito, que de modo dinâmico o torna capaz de produzir tanto ciência quanto arte, ou seja, o pensamento e o sonho. Também em Bachelard (1978) a imaginação criadora une os dois mundos. Nessas diferentes faces da capacidade de criar, a experiência psicológica está presente sob a direção do imaginário. Concebe-se a imaginação como fonte, como o que impulsiona o pensamento e o faz dinâmico, criando o novo numa instantaneidade.

Gilbert Durand (2002), elaborando os parâmetros para o estudo do imaginário, propôs uma ampliada classificação taxionômica das imagens compreendidas nos regimes da imagem. Como função simbólica, a imaginação vai fundar-se em três esquemas dominantes de ação (postural, digestiva e copulativa) que emergem da energia biopsíquica. As representações, correspondentes a estas dominantes tripartidas, expressam-se nos *schèmes*, compreendidos como substratos gestuais que, ao entrarem em contato com o meio *bio-antropo-cósmico*, organizam-se em arquétipos.

A *dominante postural*, pertencendo ao campo das matérias luminosas e ascensionais, apresenta-se em torno das técnicas de separação, remetendo ao imaginário de luta, combate, purificação e análise, despertando simbolismos representados pela luz, cume, asa, espada, flecha, gládio e cetro.

A *dominante digestiva*, própria das matérias das profundezas, remete ao imaginário de repouso, intimidade, união, aconchego, acomodação, refúgio e envolvimento, despertando simbolismos representados pela água, caverna, noite, mãe, morada, utensílios continentais e recipientes (taças, cofres etc.).

A *dominante copulativa*, organizando-se a partir de gestos rítmicos, remete ao imaginário da conciliação de intenções entre a luta e o aconchego, contendo imagens que expressam, ao mesmo tempo, essa dualidade, despertando simbolismos representados pela roda, árvore, fogo, cruz, a lua, estações da natureza, ciclo vital, no progresso ou declínio. Ampliando tais classificações, Durand promove um estudo exaustivo acerca dos três schèmes imaginantes: *heróico, místico e dramático*.

Esta classificação tripartida, Durand fundamentará em uma vasta bifurcação compreendida entre os regimes *diurno* e *noturno* da imagem. O Regime Diurno “[...] tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação” (DURAND, 2002, p. 58). É o domínio da antítese, onde o maniqueísmo das imagens desvelam uma lógica de separação personificada em conjuntos simbólicos (teriomórficos, nictomórficos, catamórficos, ascensionais, espetaculares e diaréticos) que apresentam a angústia do sapiens em relação ao devir e as estratégias heróicas adotadas para vencer os ídolos mortíferos de Cronos. O *regime noturno*, por sua vez, apresenta duas estruturas: a *mística (digestiva)* e a *sintética (ou dramática)*.

A primeira, subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos. (DURAND, 2002, p.58)

Entendemos que a existência em imagem é um modo de ser de apreensão bastante complexa, mas que é de suma importância para compreender “as forças presentes que não podem ser economizadas numa análise global” (MAFFESOLI, 1984, p. 21). Assim, ao buscarmos as bases para compreendermos o fenômeno humano, consideramos as estruturas imaginárias e recursivas e os elementos de socialidades fundados nas categorias



de compreensão do cotidiano, elaboradas pelo sociólogo Michel Maffesoli. Estas categorias pressupõem uma *sócio-antropologia do cotidiano* para o estudo da vida diária, entendida como receptáculo de tragédias e comédias próprias da teia banal tecida nos pequenos fatos advindos do politeísmo social, da solidariedade de base, da ambivalência estrutural, da deambulação existencial, do jogo da diferença, da complementaridade grupal, da harmonia diferencial e da harmonia cósmica.

Temos, portanto, como plano teórico para compreender as dinâmicas imaginárias e tribais das culturas juvenis, as formulações de Morin e Durand e a sócio-antropologia do cotidiano, como proposta por Maffesoli. Estas hermenêuticas convergem para o entendimento da experiência humana na “relação existente entre o arquétipo fundador e o estereótipo banal” (MAFFESOLI, 1984, p. 20). Trata-se de um exercício poliocular acerca dos fenômenos sociais caracterizados pela hipercomplexidade, contraditorialidade e ambivalência.

Primando por um paradigma estético que valoriza o imaginário em ação, Maffesoli construirá suas abordagens a partir de um método relativista, centrado nas formas que se revestem as dinâmicas da socialidade entendida como *motor da vida social*, justamente por expressar o dinamismo e o jogo da diferença contidos no todo relacional. Este autor explora as vivências cotidianas das tribos urbanas, as formas nômades da cultura pós-moderna, a transfiguração assumida pelas experiências políticas, o hedonismo da sociedade de massas e a sensibilidade do trágico.

Maffesoli retoma o eterno combate contra o destino que se dá a partir do imaginário, mas considera também que este afrontamento se dá por meio de atitudes que, tomadas em conjunto, garantem a permanência do *querer viver social*. Segundo Sanchez Teixeira,

[...] tais atitudes são: a aceitação da vida, a solidariedade orgânica, o silêncio e a astúcia como meios de existência e a duplicidade. Asseguram

elas identidades de base e resistências, que desarmam sem ruído o mecanismo que faz de cada indivíduo uma função em uma máquina social bem azeitada e asséptica. A aceitação e a resistência são os dois pólos entre os quais se organiza a socialidade. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p. 127)

Tais projeções da vida cotidiana são fundadas no tempo, vivido socialmente não como tempo linear ou progressivo, mas como circular e ancorado na repetição. Esta concepção do tempo, segundo Maffesoli (1984, p.22), permitirá “compreender o relativismo que permite, por assim dizer, assumir, integrar o mal, a coerção, a necessidade e a alienação na estrutura individual”. O afrontamento do destino, portanto, se dá na negação da linearidade do tempo. Assim, “obnubilada pela morte e suas diversas manifestações, a vivência cotidiana deposita toda a importância num presente caótico que deve ser vivido numa intensidade que transcende as projeções de todas as ordens (paraíso, sonhos do amanhã, sociedade perfeita)” (MAFFESOLI, 1984, p. 25).

O cotidiano, caracterizado pela fragmentação do tempo, rico em imprevistos e aberto a múltiplas potencialidades, permite compreender a aceitação do dado social em sua incoerência e ambiguidade. Nele, se vive o instante fugaz de forma intensa, projetando-se como energia de preservação da vida contra os poderes da morte, da dominação e da coerção. Maffesoli nos mostra no trecho abaixo, de forma metafórica, como o presente, circunscrito no tempo cíclico, pode escapar a toda previsão e absolutização pela razão e pelos poderes instituídos justamente por estar fragmentado no trágico do instante e da circularidade.

O círculo do eterno retorno do mesmo é a imagem impensável da multiplicidade dos instantes que fazem com que a aventura existencial, em sua repetitividade banal, deslize os dedos justamente daqueles que pensam poder dirigi-la. É a dança circular dos instantes, partículas elementares do corpo social que, pela orbe sempre em movimento que ela descreve, faz com que seja impossível às diversas formas de poder instalarem com segurança o seu domínio. [...] Da mesma maneira que a

criança, desde o seu nascimento, já está morta, o instante vivido está acabado em sua própria atualização e é isso, em poucas palavras, que faz com que essa metáfora, a que chamamos social – condensação de instantes efêmeros –, não possa ser dirigida, não possa ser planificada. (MAFFESOLI, 1984, p.95)

A vivência do instante, sem qualquer preocupação com o futuro, instaura a duplicidade como forma de driblar os ditames enraizados nas cristalizações sociais. Fundamentando-se em Goffman (1975) em seu trabalho sobre as representações do eu na vida cotidiana, Maffesoli dirá que a vida social é uma perpétua encenação, caracterizada por múltiplos processos de ritualização. A duplicidade, como elemento da socialidade, permite uma dupla consciência na qual o indivíduo, de forma ambígua, comporta-se de acordo com as regras estabelecidas, criando, ao mesmo tempo, suas próprias regras para cada situação. Assim, Maffesoli compara a duplicidade com a ficção do cinema ao dizer que “esse fenômeno, onde a ilusão da realidade é inseparável da consciência de que ela é realmente uma ilusão, sem que essa consciência destrua o sentimento de realidade” (1984, p. 20), formula o antagonismo estrutural pelo qual a vida social é alicerçada.

A noção de duplicidade, portanto, ligada a ideia de teatralidade, na qual as inúmeras máscaras emergem da experiência cotidiana, vai se “valer da astúcia e do silêncio como os meios para criar um espaço e um tempo fantásticos no cotidiano que, por sua vez, tornam possíveis a resistência e a permanência da socialidade” (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p. 147). A tribo, como cristalização das complexas e ambíguas experiências cotidianas, não se constrói a partir de processos unificados de identidade, nem se forma em torno de ideias provindas de fontes centralizadoras, constituindo um todo coerente.

As dinâmicas relacionais, de caráter nômade, que emergem dos grupos, tribos, quarteirão e aldeia, só podem ser entendidas a partir de seu *imoralismo ético*, onde o *querer-viver social* é a mais pura expressão da ética como relativização dos diferentes valores

contra as imposições castradoras da moral que norteia os padrões de comportamento. Com isso, Maffesoli leva a sério “a intensificação da pulsão de errância que, em todos os domínios, numa espécie de materialismo místico, lembra a impermanência de qualquer coisa” (MAFFESOLI, 2001, p. 17).

Por fim, a noção de solidariedade orgânica, recuperada de Durkheim, permitirá compreender os laços sociais como coesão afetiva calcada na ambiguidade básica da estruturação simbólica, na qual a partilha de sentimentos, de valores, de lugares e de ideias vão permitir a solidificação dos laços como forma de preservar o grupo contra as agressões externas. Desta forma, Maffesoli identifica uma dicotomia fundamental entre os proprietários da sociedade – os que têm o poder de dizer e fazer – e os diversos grupos e tribos, como maioria, que desvelam a vida selvagem, anômica e desordenada em toda sua intensidade. “Em suma, o **poder** instituído, sob suas diversas formas: cultural, religiosa, social, econômica, contra a **potência** instituinte” (MAFFESOLI, 2006, p. 1, grifo nosso).

Maffesoli buscará em Nietzsche a noção de potência para explicar o querer-viver social como energia da vida que ora é secreta, ora discreta e ora notória. Assim,

[...] quando não se exprime nessas formas de efervescência que são as revoltas, as festas, os levantes e outros momentos quentes da história humana, ela se hiperconcentra no segredo das seitas e das vanguardas, sejam elas quais forem, e se hipoconcentra nas comunidades, nas redes, nas tribos, em suma, nos fatos menores da vida cotidiana, que são vividos por eles mesmos e não em função de uma finalidade qualquer. (MAFFESOLI, 2006, p. 68-69).

A partir deste referencial teórico, compreenderemos a dança dos adolescentes, com suas rítmicas e poéticas, em toda sua constelação de símbolos cinéticos, não deixando de considerar as dinâmicas relacionais dos adolescentes como fato máximo da solidariedade orgânica grupal e o querer-viver o presente de forma intensa e libertina. Este referencial nos fornece subsídios para estudar as emergências simbólicas provindas das relações

indivíduo-espécie-cosmos e para analisar as tragédias e comédias advindas do politeísmo social, onde o grupo de adolescentes se insere numa rítmica circular do tempo, através de infinitas pulsões alicerçadas nos desejos e na potência criadora de múltiplas lógicas relacionais.

## 1.2 JUVENTUDE: COTIDIANO, CORPO E DANÇA

A vida cotidiana, forjada nas experiências dos pequenos grupos, se torna o “lugar privilegiado dos alternativos valores dionisíacos que reaparecem na atualidade” (MAFFESOLI, 1986, p. 336). As realidades micro-grupais são o nascedouro das criações possíveis que acolhem as transgressões, as orgias e os sonhos, num jogo pleno de teatralidade. Desta forma, é nos meios de vida estreitos que emergem as formas de expressão do imaginário social. Para Duvignaud (1986), nenhum fenômeno da estética sai normalmente da macrossociologia, mas se enraíza e nasce sempre dos pequenos grupos. Assim,

[...] é na comunhão intensa, na hostilidade intensa, no amor e no ódio, que separam ou reúnem as famílias, os clãs, os grupos, as aldeias, as cortes, que nascem as formas de expressão que se desenvolvem numa polêmica viva de choque, de oposição, de encontro ou de profunda comunhão. (DUVIGNAUD, 1986, p. 343)

É na comunhão, experienciada como arquétipo eucarístico, que se dá a partilha do pão da vida, na qual o corpo societal pode ser consumido nos inúmeros rituais da vida cotidiana. O que se celebra é a união cósmica onde a vida e a morte são contempladas no jogo da existência sacrificada no altar de Dionísio. No funcionamento societal dos

pequenos grupos temos, portanto, a chave para compreendermos o fenômeno complexo do cotidiano. Desta forma,

[...] estudar o qualitativo, o cotidiano e a banalidade é integrar no funcionamento social tudo aquilo que estava relegado à ordem da poesia e da filosofia, e que pode ser chamado de imaginário, sonho, jogo, fantasma e mesmo duplicidade, teatralidade, ritual. (MAFFESOLI, 1986, p. 335)

Nos pequenos espaços o homem se move e aprende a resistir às imposições macrogrupais. A vida e o próprio bem-estar do grupo são garantidos no jogo da duplicidade e das aparências. Nas estruturas imaginárias dos pequenos grupos aparece o refúgio como lugar de proteção, como ventre materno a acolher seus membros desprotegidos das ameaças do meio externo. No interior da escola, é nos *fundões* das salas de aula, nos pátios, nos becos escuros e nos banheiros que nascem as estratégias de resistência aos desmandos das autoridades, sempre interessadas na homogeneização dos comportamentos. As pichações, as transas, as brigas, as danças marginais, as depredações, os jogos e as “rodinhas” são expressões da vida vivida em pequenos grupos, marcada pela aceitação e negação dos modelos macrogrupais.

Podemos concluir, juntamente com Eliade (1992, p.18), que ao se considerar o jogo profano da cotidianidade, “não é possível nenhuma verdadeira orientação, porque o ‘ponto fixo’ já não goza de um estatuto ontológico único; aparece e desaparece segundo as necessidades diárias”. Neste jogo de aparecimento e desaparecimento, considera-se a epifania do espírito da vida cotidiana, que contraria as regras dos sistemas fechados, negando seus ditames e contribuindo para o surgimento de novas experiências sociais. A vida social, portanto, como matriz da experiência do sapiens no mundo, se organiza e desorganiza em busca do equilíbrio entre os pequenos grupos e a sociedade em geral. Neste ínterim, a ideia de neguentropia nos auxilia para compreendermos como o sistema vivo se produz e se reproduz no plano da existência antropossocial. Para Morin,

[...] o conceito de neguentropia, assim entendido, é o rosto termodinâmico de toda a regeneração, reorganização, produção e reprodução de organização. Origina-se e toma forma no anel recorrente, cíclico e rotativo, que se recomeça incessantemente e re-constrói incessantemente a integridade ou/e a integralidade do ser-máquina (2001, p. 268)

Desta forma, o cotidiano é o fundador da ordem social e também da contra-ordem, pois se, por um lado se torna o mecanismo primordial de aceitação da vida, por outro manifesta-se de modo irracional contra as tentativas de domesticação racional do mundo. Isso porque “o cotidiano dos pequenos grupos é afetado pela posição social que ele ocupa no grande jogo social e no pequeno jogo cotidiano, simultaneamente” (JAVEAU, 1986, p. 331). Para compreendermos as culturas dos pequenos grupos temos que lançar a ponte entre as demandas macro-sociais e as intimações internas que se dão a partir do imaginário, considerando, assim, uma sócio-antropologia do cotidiano, de caráter fenomenológica, que reconcilie as análises em torno das situações pontuais e das situações de grandes sistemas sociais.

Maffesoli (1986) já apontara que a falência das ideologias finalistas, bem como a indiferença às proposições do dever ser, remete os indivíduos a errância primordial que é a da vida de cada dia. Sobre as ruínas dos grandes sistemas teóricos, que procuraram identificar na existência suas absolutas causalidades, renasce um outro campo da afirmação do social, um campo para a criação coletiva. Trata-se de delinear caminhos possíveis para compreender o fenômeno do cotidiano em toda sua dramaticidade e em toda sua complexidade. Este fenômeno, que surge das criações em pequenos grupos, é o próprio substrato da afirmação da vida, o vetor de criação das formas que se revestem a existência, ou, se quisermos usar as palavras de Duvignaud,

[...] quer dizer que o pequeno grupo, adormecido, dentro de uma existência estreita, 'étriquée' se encontra bruscamente numa vitalidade nova, a partir daquilo que o psicólogo americano Herbert Read chama 'o nós', o 'em si'... que quer dizer este desdobramento entre o ser que se é, e o ser que se quer ser. (DUVIGNAUD, 1986, p. 344)

Em torno da existência social, os grupos se formam e se entrecruzam, ocasionando a aparição de novas configurações sociais. Isto se dá graças a uma potência afirmativa na qual se “repete o jogo (sempre) recomeçado do solidarismo ou da reciprocidade” (MAFFESOLI, 2006, p. 126). A relação táctil, como aponta Maffesoli (2006) citando W. Benjamin, se dá no âmago das massas, onde se processam os cruzamentos, as aproximações, as interações e toda sorte de cristalizações; onde a moralidade não tem mais vez e onde as paixões se engrenam para produzir uma nova ordem de associações indefinidas e indiferenciadas.

A esse respeito, Nietzsche já intuía a superação das formas sociais carcomidas pelas estruturas absolutas de pensamento ao dizer que “a virtude não encontra hoje mais crédito; sua força de atração desapareceu; a menos que alguém não se resolva pô-la a venda, como uma forma inusitada da aventura e da libertinagem” (NIETZSCHE, 1945, p. 397). Temos de considerar, portanto, e a respeito do filósofo alemão, a transmutação de todos os valores absolutos, em busca de uma nova definição de homem que se aproxime talvez com a do profeta Zaratustra para o qual “o homem é uma corda, atada entre o animal e o além-do-homem – uma corda sobre um abismo” (NIETZSCHE, 1999, p. 211).

A socialidade representa, então, o *vir-a-ser* da existência, nunca cristalizada em papéis fixos bem definidos, mas se desenvolvendo em múltiplas configurações na vida do indivíduo, que “mudando o seu figurino, vai de acordo com seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais) assumir o seu lugar, a cada dia, nas diversas peças do *theatrum mundi*” (MAFFESOLI, 2006, p. 133). No palco da vida, portanto, a pessoa é como o ator que passa seu tempo a desempenhar seus dramas e suas comédias, movendo-se de uma a outra



situação social. Assim, segundo Maffesoli (2006, p. 134), “a teatralidade instaura e reafirma a comunidade. O culto do corpo, os jogos da aparência só valem porque se inscrevem em uma cena ampla onde cada um é, ao mesmo tempo, ator e espectador”. Neste jogo teatral, perpassam as formas antagônicas de representação acerca de si e do outro, no qual o coletivo se atualiza a partir das potencialidades do indivíduo. No trecho abaixo, Maffesoli trata de forma bastante clara e até poética de como a teatralidade é parte indelével da cotidianidade.

A teatralidade cotidiana, com a reversibilidade das figuras e por meio das ‘correspondências’ profundas instauradas entre os seres, é uma duplicação daquilo a que se chama de ‘a união cósmica’. Aí, na crueldade ou na ternura, cada elemento se dispõe numa organicidade onde a única finalidade é o desabrochar no próprio ato que, de fato, garante a persistência do todo. O prazer e a morte, figuras arquetípicas de toda a existência, assim se conjugam e agem para lembrar o ciclo do eterno retorno do mesmo. (MAFFESOLI, 1986, p. 340)

A escola, como palco privilegiado da vida, onde se encontram e convivem inúmeros pequenos grupos, se constitui em profícuo campo de estudo das lógicas micro-grupais e das vivências como modulações teatrais e imaginárias da experiência relacional cotidiana. Presenciamos em seu interior, variadas cenas dramáticas como resultado da confluência entre grupos de professores e alunos, que podem se reconhecer como parte de suas experiências, ou se rejeitar ao se perceberem estranhos uns aos outros. Não raro encontramos professores que preferem certas turmas de alunos a outras, e também o contrário, quando os alunos dizem preferir alguns professores a outros.

Percebemos que não existe a uniformidade, e que mesmo sujeitos ao mesmo projeto pedagógico, cada sala de aula constitui um universo a parte, assim como cada ambiente da escola como cantinas, refeitórios, quadras, salas de informática, vídeo, etc. Um olhar que considere a emergência das variadas culturas presentes no meio escolar pode

ajudar educadores e educandos a perceberem que os espaços de convivência podem se tornar espaços de prazer e trocas simbólicas a serviço da pregnância de sentidos aos processos educativos.

Entendemos que a educação escolar pode se reorganizar como matriz construtora da experiência humana, e envolver outras esferas do conhecimento e da cultura até então negligenciadas. A respeito dos adolescentes dançarinos, objetivamos, com este trabalho, mostrar que a escola pode auxiliá-los em sua formação à medida que procura integrá-los no contexto cultural escolar e não discriminá-los como adolescentes problemáticos. Assim, os *núcleos adormecidos* de adolescentes podem contribuir com a educação escolar quando passam a ter voz.

*A personalidade coletiva* dos pequenos grupos é dotada de características próprias que não tem a ver com a soma das pessoas, mas assume seus sonhos, seus delírios e devaneios próprios. Temos de levar em conta, então, que a educação não envolve apenas o indivíduo, mas também os variados grupos. Assim, “o grande problema dos núcleos adormecidos é que não são olhados por outros homens ou mulheres. Eles estão nucleados em uma homogeneidade e quando reencontram sua existência, reencontram ao mesmo tempo sua invenção e seu imaginário” (MAFFESOLI, 1986, p. 345).

O desafio da escola, portanto, é atuar para além das demandas individuais e trazer a existência os variados pequenos grupos que convivem em seu cotidiano, pois se o imaginário está no âmago de todas as criações humanas, sejam científicas, artísticas ou mesmo nas simples percepções de mundo, é no cotidiano que ele encontra sua via de escoamento, como bem pontuou Monique Augras ao dizer que “o imaginário é cotidiano e o cotidiano é imaginário. Ambos são dimensões da existência humana, e dimensões complementares” (AUGRAS, 1982, p. 7).

Vimos que o imaginário, como capital inconsciente do sapiens, é o trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do

sujeito e, reciprocamente, pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio. Portanto, temos de considerá-lo como vetor de mediação, sempre ambivalente, no qual se dá a construção do mundo.

Crespi (1983) nos traz a noção de mediação simbólica para explicar aquilo que chamou de *projeto social da cultura da diferença*, pelo qual procura eliminar a utopia da integração final do sistema social ou mesmo de sua total liberação, considerando a manutenção da tensão rumo a uma perspectiva de emancipação dos sujeitos sociais que se organizam em grupos que transitam entre a determinação e a indeterminação. Se não há o mundo dado, antes ele se constrói pela mediação simbólica, então,

[...] na ausência de todo e qualquer fundamento a priori exterior à mediação, ela se constitui como horizonte ineludível de nossa experiência, como condição necessária, mas ao mesmo tempo limite da própria experiência. Esse é o paradoxo da mediação: ao mesmo tempo em que se constitui como nosso único horizonte (só há mediação), pode-se ela revelar como redução, isto é, como limite e como diferenciação [...] Apesar do número infinito dos possíveis jogos de linguagem, as formas de mediação simbólica, exatamente porque determinadas, não podem, de modo algum, ser absolutizadas, persistindo, portanto, parciais. (CRESPI, 1983, p. 9-10)

A parcialidade dos grupos sociais, caracterizados por uma crescente complexidade, emerge na escola através das variadas relações. No cerne do processo educativo, pensado e construído pelos próprios grupos, “a análise da função da mediação simbólica mostra imediatamente a relação entre a dimensão de **indeterminado**, que se abre com a consciência, e a exigência de **determinação**, ligada à necessidade e previsão do agir social...” (CRESPI, 1983, p. 16, grifo nosso). Desta forma, temos na esfera noológica escolar uma interação de forças que ora se sobrepõem umas as outras e ora se igualam através dos múltiplos movimentos de distanciamento e aproximação.

A necessidade da previsão do agir social vai *determinar* os projetos educativos e os planos escolares, bem como o *ethos* do ser grupal diretivo. A necessidade de abertura à diferenciação vai *indeterminar* a vida escolar construída na experiência cotidiana. J. C. de Paula Carvalho vê no conceito de diferenciação em Crespi uma convergência com a teoria da complexidade em Morin, pois “a zona obscura cosmo-antropológica e existencial da cultura põe a questão dos limites do dizível” (PAULA CARVALHO; BADIA, 2002, p. 250). Assim, segundo este pensador, a mobilidade do simbólico, em contraste com o pólo determinação,

[...] se dá num movimento noológico que se espraia através da ‘multiplicidade’ infinita das formas de determinação, movimento que vai noologicamente do núcleo rígido das ideias e paradigmas ao turbilhonar do onirismo coletivo presente nas imagens simbólicas e configurações míticas, num movimento ‘mythopoiético’ ou ‘transdutivo’” (PAULA CARVALHO; BADIA, 2002, p. 250)

Os movimentos de desejo se encontram no trajeto entre o *núcleo duro* das regulações absolutas e as *franjas turbilhonares* do onirismo coletivo, sede da fantasmática grupal, entendida como “cenário imaginário onde se presentifica o sujeito e que figura, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última instância, de um desejo inconsciente” (ISÁACS apud PAULA CARVALHO, 1990, p. 115). O desejo, sempre produtivo e em devir, estaria ligado à produção das subjetividades no plano das relações, onde elas emergem, e tem sua matriz nos afetos e percepções, não sendo condicionado a estruturas absolutas de explicação. Ao considerarmos o mundo produzido no bojo do imaginário, levando em conta as ambivalentes experiências do *sapiens-demens*, pontuamos assim, e também com Deleuze e Guattari, que “tudo é produção: produções de produções, deações e de paixões, produções de registros, de distribuições e de marcações, produções de consumo, de volúpias, de angústias e de dores.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 18).

Como o cotidiano é produzido e reproduzido nas estruturas do imaginário, se tornando sede dos movimentos determinados e indeterminados, então podemos recuperar uma das mais importantes noções de mediação simbólica compreendida na corporeidade e sua inserção nas socialidades de base. A dança dos adolescentes, que apresento neste trabalho, mostra como os corpos, através de seus variados movimentos, são manifestados pelas estruturas imaginárias e pelo contato com outros grupos.

A dança, como expressão da cultura do adolescente, compreende todo um complexo de trocas entre o indivíduo e os grupos, na qual “[...] a pulsão individual tem sempre um leito social no qual corre facilmente ou, pelo contrário, contra os obstáculos do qual se rebela.” (DURAND, 2002, p. 42).

Mauss (1974), em seu clássico estudo sobre as técnicas do corpo, constata que “[...] o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo” (MAUSS, 1974, p. 217). Como meio técnico para a construção de uma experiência de mundo, o corpo se torna, segundo este antropólogo, a via de acesso para compreender o “homem total”, já que expressa as dimensões orgânicas dos sentimentos, das ideias e dos símbolos. Assim, é menos nas separações e mais nos encontros entre o biológico e o social, nas interpenetrações entre o individual e o coletivo e nas correspondências entre o animal e o humano, presentes nas efervescências coletivas, que o corpo humano se materializa. Seguindo Mauss, Durand (1996) coloca o corpo como primeira manifestação da linguagem.

Como Mauss, acredito firmemente que a primeira “linguagem”, o “verbo”, é expressão corporal. [...] Não é apenas o pênis que é verbal! A mímica, a dança, o gesto – aquilo que Husserl apelida de “pré-reflexivo” – são anteriores à palavra e, com mais razão ainda, à escrita. (DURAND, 1996, p. 75)

Temos, portanto, o corpo de natureza simbólica e produtor de socialidades, e, sendo assim, possuindo natureza movediça, contraditória e infinita. Inserido no cotidiano complexo da escola, o corpo, violentado nas estruturas esquizóides da determinação institucional, recupera seu sentido nas socialidades micro-grupais, reagindo à absolutização determinante das técnicas físicas. Assim, segundo David Le Breton, em seu interessante trabalho sobre a antropologia do corpo, e citado nos trabalhos sobre o imaginário da corporeidade de J. C. de Paula Carvalho,

[...] é absurdo pretender descobrir o 'corpo em si' por sob a multidão dos saberes do corpo esparsos e dispersos na nebulosa das comunidades humanas. Só há condições corporais, vividas por homens singulares no âmago de uma trama social e histórica dada. (LE BRETON, apud PAULA CARVALHO; BADIA, 2002, p. 255)

A organização em grupo, vivida pelos B. Boys e B. Girls, ao partilharem de uma emoção coletiva através da identidade grupal, pode caracterizar-se, segundo denominação dada por Maffesoli (2006), de um *neotribalismo*. Assim, as tribos dançantes propõem uma vivência de tempo grupal lúdico, ou seja, aquele tempo vivido no deleite e no prazer. Tal é o sentido do *tribal da dança*, no qual o compartilhar do break pelos adolescentes revela que sentimento e afeto na vida social podem surgir pela vivência corporal através do *estar junto* dançando.

A respeito desta emoção coletiva, devemos considerar não apenas o grupo de dança, mas também toda uma relação entre várias outras pessoas que se encontram nas atividades escolares. As disputas com outros grupos de dança, as relações de empatia e antipatia com professores, as oficinas para crianças e adolescentes e os encontros com amigos que compartilham jogos e brincadeiras, são as formas de aparição de uma *comunidade emocional* onde “[...] a estética do sentimento não é de modo algum uma experiência individualista ou interior, antes, pelo contrário, é uma outra coisa que, na sua essência é

abertura para os outros, para o Outro.” (MAFFESOLI, 2006, p. 44). A comunidade escolar, portanto, são todos aqueles que compartilham deste espaço emocional, sejam professores, funcionários, universitários bolsistas, alunos, pais, diretores e frequentadores das atividades de fins de semana.

J. C. de Paula Carvalho, em seus estudos sobre o transe, nos traz a noção de *corporeidade outra*, na qual o corpo simbólico emerge na diferenciação e na mediação como estatuto antropológico-existencial do sujeito grupal. Também citando M. Douglas, ele nos fornece subsídios para pensarmos os suportes das socialidades corporais como dinâmicas existenciais transdutivas que transitam em duas vertentes ou dois corpos. Assim, “os dois corpos são o ego e a sociedade; por vezes estão tão próximos que quase chegam a se fundir e outras tão distantes que é a tensão entre eles existente que nos permite deduzir certos significados” (DOUGLAS apud PAULA CARVALHO; BADIA, 2002, p. 256). Temos aqui uma das noções chaves para este trabalho, no qual pretendemos examinar as formas simbólicas corporais do break em um grupo de adolescentes e seu significado para a instituição escolar e, mais profundamente, para a educação entendida como campo das sensibilidades. Destarte, temos adiante o corpo da organização institucional, que se aproxima ou se distancia do corpo dos pequenos grupos existentes na esfera escolar. Em ambos os casos, e a respeito de nossos objetivos de pesquisa, a corporeidade “é modelada, de modo tal que a leitura das imagens do corpo, as modelagens da corporeidade, permitem-nos ler, como evidenciou M. Douglas, as imagens sociais do corpo e as imagens do corpo social.” (PAULA CARVALHO; BADIA, 2002, p. 259).

Este trabalho, aponta para uma etnografia na escola na qual se pretende perguntar pela relação entre imaginário social, cotidianidade e corporeidade. As questões que nos norteiam fazem perguntar

[...] no que se tornaria a corporeidade mediadora das crianças, o corpo e a mente tratados nesse corpo-organismo-organização de moldes

panópticos, como o são a escola-espacos [...] Que tipo de educação emergiria? Que alternativa poderia haver a esse entorno panóptico e o coração da sala de aula? Eis as perspectivas abertas para uma futura etnografia das escolas [...] (BADIA, 2008, p. 6)

Após apresentar a corporeidade como mediação simbólica própria dos grupos e a cotidianidade como plano de emersão das variadas culturas, cabe-nos, agora, tratar mais especificamente a juventude e a dança a partir do olhar teórico a que nos propomos. Apresento, a seguir, algumas noções preliminares sobre a dança como suporte do imaginário grupal, noções que aprofundarei adiante quando tratar dos dados colhidos através da pesquisa etnográfica e do referencial metodológico fundado em uma etnografia sensível e em uma análise dos movimentos.

A juventude, como fase da vida dotada de crescente desvio em relação ao *poder* totalizante, se constitui em verdadeira *potência* instituinte de múltiplas redes de socialidades, com suas variadas expressões polifônicas manifestadas nos ritmos, nas cores, nos símbolos, nas estratégias de aproximações e distanciamentos, nas quais Eros e Tanatos se entrecruzam, produzindo assim as multifacetadas subjetividades.

Não se trata de considerar apenas o que a sociedade julga ser necessário para a formação dos adolescentes, mas também o que eles têm a contribuir com os processos educativos através de suas estratégias de lidar com a fragmentação da vida social, com a crescente incerteza em relação ao porvir e com a crise dos pontos de referência, sobre os quais as subjetividades são socialmente construídas. Desta forma, reconhecemos com Maffesoli a existência de uma sabedoria no pensamento adolescente, pois ao se negar o sentido ou a direção absoluta das atitudes, “acentua-se o investimento do presente e do trágico que lhe é inerente.” (1984, p. 23).

Como emergência do cotidiano, a socialidade produzirá as experiências grupais dos adolescentes manifestadas nos lugares e nos corpos. A cidade, potencialmente rica em imensas possibilidades, será o cadinho da permanência da socialidade que se manifestará



em suas inúmeras ruas, escolas, praças e outros lugares diversos, permitindo o surgimento do dado social através do jogo das diferenças e dos múltiplos encontros e desencontros das variadas culturas juvenis.

A quebrada, o gueto, a favela, os ‘inferninhos’ e mesmo a comunidade religiosa, são expressões para designar os lugares privilegiados da socialidade, onde o sagrado e o profano se encontram num duplo movimento de aceitação da vida através da banalidade cotidiana. A noção de territorialidade, neste sentido, compreende a ideia de território como produto da somatória de comportamentos que contribuem para a sua demarcação e o seu papel de conservação e proteção dos grupos contra a intervenção externa. Assim,

Os territórios são marcados concreta ou simbolicamente, são controlados e defendidos por uma pessoa ou por um grupo, satisfazendo determinadas necessidades, motivações e contextos situacionais, uma vez que a organização espacial efetivada pela sociedade e pela cultura acaba por organizar a sociedade e a experiência possível, bem como as interações e os patterns da corporeidade. (BADIA, 2008, p. 17)

Como expressão da socialidade dos grupos de adolescentes, manifestada em seus corpos e territórios, a dança break se mostra como verdadeiro vetor do pensamento corporal juvenil. As gírias, o andar gingado, o cumprimento estilizado, os inúmeros movimentos engendrados na dança, as rítmicas e poéticas impressas em suas músicas e as escritas nos muros como demarcação territorial, são manifestações que revelam um cotidiano marcado pela experimentação intensa do dado social como territorial e corporal.

Nas ruas notamos facilmente as dimensões do espaço cultivado pelas tribos de adolescentes através do grafite, como signos de organização destes espaços. Esta forma de expressão, portanto cultural, nos revela as vivências advindas das disputas entre as tribos, a demarcação de seu território e a sua personalização através de símbolos próprios. Não nos ateremos ao grafite como particularidade da cultura juvenil, mas devemos considerá-lo se

quisermos examinar as formas que o pensamento do adolescente se utiliza para se inserir na vida social. A partir do imaginário, podemos perceber que o gueto, como reduto da socialidade juvenil, com seus espaços totalmente cultivados pelo grafite, pela música e pela dança, se torna o refúgio no qual as personalidades se entregam à segura intimidade. Estamos diante de constelações simbólicas próprias do regime noturno da imagem, nas quais “o antídoto do tempo já não será procurado no sobre-humano da transcendência e da pureza das essências, mas na segura e quente intimidade da substância ou nas constantes rítmicas que escondem fenômenos e acidentes” (DURAND, 2002, p. 194).

O refúgio, pertencendo às estruturas místicas do imaginário, representará a vontade de união e o gosto por uma intimidade secreta, que se transmutará através dos esquemas rítmicos das estruturas sintéticas, indo do calor partilhado na vivência grupal à sublimação musical dançante. Apesar de ser o lugar primordial da socialidade, não devemos considerá-lo como espaço da identidade fixada, uma vez que, como vimos, as identificações múltiplas e nômades superam toda a lógica das identidades absolutas.

A ambiguidade fundamental da vida social produzirá movimentos de atração e de repulsa, de entropia e neguentropia, estruturando e desestruturando também os espaços cultivados numa lógica na qual o estático tem necessidade da errância, pois “Prometeu tem necessidade de Dionísio e vice-versa” (MAFFESOLI, 2001, p. 79). O nomadismo, como estrutura antropológica do *vir-a-ser* social, ancorado no arquétipo do êxodo, produzirá o duplo movimento de exílio e reintegração: “partir tendo um centro sólido, ainda que simbólico. Voltar sabendo que há sempre um outro lugar, onde se pode exprimir uma parte de si mesmo” (MAFFESOLI, 2001, p. 150)

A lógica do tempo cíclico, fundada no arquétipo do eterno retorno, permitirá a socialização e consolidará o combate aos ídolos perversos de Cronos. Através daquilo que Maffesoli chamou de *orgiasmo*, os adolescentes aplicam suas forças para dominar o tempo e ritualizar o cotidiano através de múltiplas formas de expressões que têm a efervescência (ou a orgia) como vetor da socialidade de base. A dança coletiva, portanto, é vivida em

toda sua essência como projeto místico de iniciação dos adolescentes às profundas pulsões do *sapiens-demens*, que permeará o complexo *espécie-indivíduo-sociedade*.

A música desempenhará um importante papel na reconfiguração do tempo, eufemizando-o através do cruzamento ordenado de timbres, vozes, ritmos e tonalidades. Estando ligada às estruturas antropológicas do imaginário, amplamente estudadas por Durand (2002), através da *dominante copulativa*, a música exercerá um papel de *metaerótica*, o que também é confirmado por Maffesoli (1985) em sua sociologia da orgia. No caso do DJ, podemos perceber claramente a analogia que existe entre a manipulação do disco de vinil e seu atrito circular com a agulha e as técnicas rítmicas de produção do fogo através da fricção, que nas sociedades primitivas eram acompanhadas de danças e cantos. Para Durand, “esta afinidade da música, especialmente rítmica, da dança e da poesia escondida, e das artes do fogo, que se encontra em níveis culturais muito diversos, é ainda mais explícita na constelação música-sexualidade” (2002, p. 334-335). Durand vai apresentar um exaustivo estudo sobre o notável isomorfismo semântico existente entre as técnicas de fricção ignífera, o ato sexual e a sublimação musical e dançante.

Em relação ao disco, seus sulcos representam claramente a forma *fêmea* da produção rítmica e a agulha a forma *macho*, como evidencia também a moderna linguagem dos eletricistas. Em várias sociedades primitivas, como mostrou Durand, o *pau*, aqui representado pela agulha, aparece em diversas constelações simbólicas ora na produção do fogo, ora na manipulação dos alimentos, ora no tocar do tambor.

Bachelard, em sua psicanálise do fogo, sentencia também que no “terno trabalho – de fazer o fogo - que o homem aprendeu a cantar” (1994, p. 48). Nesta formidável constelação podemos identificar a sexualização como advento do ritmo e do calor como resultado dos movimentos dos corpos. Em uma interessante dissertação de mestrado, a pesquisadora Ana Cecília de Carvalho Reckziegel (2004) constata, em seu estudo etnográfico sobre a dança de rua, as motivações puramente sexuais dos adolescentes que se esforçam em executar os melhores movimentos para impressionar as meninas. Para esta

estudiosa, as rodas de dança desvelam múltiplas lógicas e motivações que vão desde as disputas ou *rachas* entre as diversas *crews*<sup>8</sup> até as dinâmicas eróticas de conquista sexual.

Durand (2002) contribui decisivamente em nosso estudo ao apresentar as estruturas presentes na segunda fase do regime noturno do imaginário, que agrupa as imagens em torno dos arquétipos do *denário* e do *pau*. Este autor nos revela quatro estruturas bem demarcadas nas constelações que giram em torno destes arquétipos, o que fica claro em nossas observações acerca da dança dos adolescentes. Assim, temos a *estrutura de harmonização*, na qual o gesto erótico é a dominante que organiza as imagens num universo musical; a *estrutura dialética*, na qual a harmonia dos contrários permite a própria harmonia cósmica; a *estrutura histórica*, que visa à instauração de uma síntese para aniquilar a fatalidade da cronologia e a *estrutura progressista*, que pretende a dominação do tempo através de um progressismo heróico. Veremos, ao longo desta dissertação, que as estratégias utilizadas pelos adolescentes dançarinos em seu cotidiano se inserem nestas estruturas do imaginário.

A dança de rua, caracterizada mais pelo estilo livre e coreografado, e o break, nascem nas festas e na celebração dos vínculos orgiásticos, quando os DJ's repetiam certas partes instrumentais das músicas (break) que julgavam mais dançantes. A repetição de trechos, para compor sequências ritmadas, sempre foi, desde o início, a característica principal da música breaking. Uma sequência musical pode conter centenas de repetições através de uma técnica utilizada nos modernos softwares conhecida como *looping*. Através desta técnica, produzem-se as batidas que vão se agrupando para formar o todo musical, num tempo e velocidade específicos de cada estilo rítmico. Assim, a música, entendida como organização harmônica do tempo através do ritmo, será redobrada, cortada, fragmentada, produzida e reproduzida de acordo com o momento social de encontro entre os corpos.

---

<sup>8</sup> Termo que designa as turmas ou equipes de dançarinos de break.

A música, composta pelos adolescentes, brinca com o tempo ao movimentá-lo ao seu bel prazer, nas variadas técnicas de *looping*, *scratch*<sup>9</sup> e *sampler*<sup>10</sup>. Este último carrega uma forte carga de hibridismo pois anexa à música elementos de outros estilos musicais, às vezes muito distantes do universo cultural dos adolescentes. Um exemplo que tiramos de nossa experiência docente aconteceu na cidade de Matão, em abril de 2007, quando uma escola estadual realizou um festival de dança onde os adolescentes deveriam ensaiar coreografias utilizando músicas dos anos 60. Os alunos desta escola surpreenderam seus professores ao apresentarem sua dança de rua coreografada a partir de batidas com *samplers* das músicas de Elvis Presley.

Nesta duplicidade se expressa a sabedoria do adolescente num movimento de mão-dupla, no qual ocorre a negação e aceitação dos ditames da instituição educativa. Maffesoli (1984) nos mostra que esta duplicidade, inerente a natureza humana, é responsável por preservar a cultura e a criatividade dos grupos contra as intervenções dos poderes instituídos. Como exemplo, o sincretismo, próprio das religiões afro-brasileiras, foi uma forma de se preservar a cosmovisão africana num território dominado pelo catolicismo. O próprio cristianismo, vertido em religião de estado pelo imperador Constantino, absorveu os rituais religiosos das seitas romanas.

A *breakdance* foi o nome dado para designar as três danças urbanas que surgiram na década de 1970: o *Break/B-boying* de Nova Iorque e o *Popping* e *Locking* de Los Angeles. Sua origem remonta à explosão da música negra nos Estados Unidos na década de 60, tendo James Brown como o artista mais significativo. Brown, criador da Soul Music, era reverenciado nos redutos negros e latinos das grandes cidades que dançavam o *good foot*, dança típica das festas populares. Desde o início, a juventude negra e latina, como que

---

<sup>9</sup> Interrupção do desenvolvimento natural e linear da música através do movimento de vai-e-vem do disco de vinil para produzir ruídos que se encaixam às batidas.

<sup>10</sup> Técnica de se produzir a música anexando trechos de outras composições.

detentora de pulsões rítmicas ancestrais, utilizou a dança para se postar no mundo, construindo a estética de seu cotidiano.

O *good foot*, como primeira manifestação do breaking, levou à criação do *top rocking* (dança em cima) caracterizada por dinâmicas cinéticas verticais, tendo como base os passos rápidos ensaiados. Essa dança também era utilizada pelos grupos de adolescentes para se provocarem, na mais pura malandragem, utilizando movimentos específicos tirados de filmes ou programas da TV. Logo o *top rocking* desce ao chão com o *floor-rocking* (dança de chão) ou *foot work* (trabalhos dos pés) com uma série de movimentos circulares utilizando as articulações das mãos e pés simultaneamente.

Percebemos, neste tipo de dança, uma curiosa analogia com a capoeira, uma dança<sup>11</sup> de origem africana, na qual os esquemas posturais verticalizantes dão lugar aos esquemas da inversão e da queda, que reconfiguram o eixo de equilíbrio do corpo para as mãos, estabelecendo um amplo contato com o solo através de movimentos circulares. A queda ao chão, neste tipo de dança, pode ser compreendida como mecanismo de eufemização, uma vez que dramatiza, através da dança, a experiência dolorosa fundamental que se dá nas primeiras tentativas locomotoras do ser. Sobre isto, Durand vai dizer que

[...] para o bípede vertical que somos, o sentido da queda e da gravidade acompanha todas as nossas primeiras tentativas autocinéticas e locomotoras. Uma vez que a queda está, de resto, ligada, como nota Bachelard, à rapidez do movimento, à aceleração e às trevas, poderá vir a ser a experiência dolorosa fundamental e que constitua para a consciência a componente dinâmica de qualquer representação do movimento e da temporalidade. A queda resume e condensa os aspectos temíveis do tempo, dá-nos a conhecer o tempo que fulmina. (DURAND, 2002, p. 113)

---

<sup>11</sup> A capoeira também pode ser considerada uma dança, assim como um jogo ou uma luta.

A finalização da dança no chão se dá com outro movimento denominado *freeze*, ou congelamento, quando os adolescentes procuram executar posições fixas nas quais os membros inferiores sustentam o resto do corpo numa postura de equilíbrio e sincronismo. O dançarino de break, portanto, executa três movimentos diferentes: o *top rock* (a dança em pé), o *footwork* (a dança no chão) e o *freeze* (congelamento), somando a isso outros movimentos acrobáticos (*power moves*), constituindo uma dinâmica cinética organizada em começo, meio e fim, de acordo com sua criatividade.

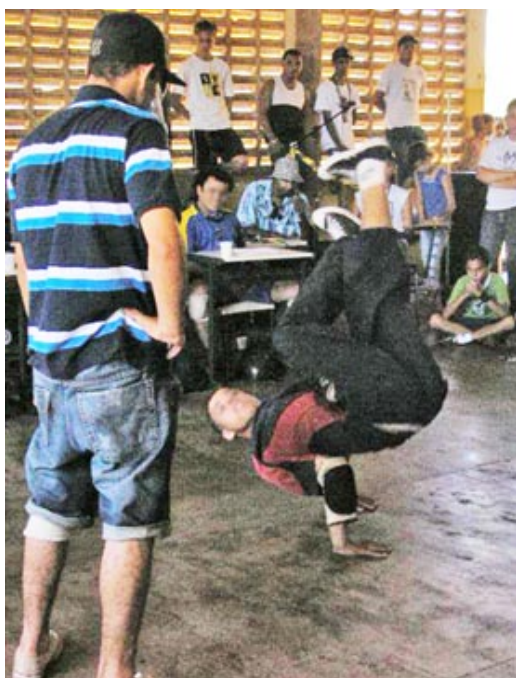
Como na capoeira, os movimentos são predominantemente circulares e se desenvolvem das dinâmicas verticais às modulações horizontais de solo, constituindo uma verdadeira constelação simbólica formada entre os esquemas posturais ancestrais, identificados também na analogia com outras danças e lutas, e entre os diversos movimentos anexados com o passar do tempo através da mídia, como os golpes dos filmes de Kung Fu, de grande divulgação nos anos 80, e da ginástica olímpica, modalidade esportiva de grande expressão nos Estados Unidos.



**IMAGEM 1: DANÇA EM CIMA**  
*Adolescentes executam o primeiro conjunto de movimentos chamado de top rock.*



**IMAGEM 2: DANÇA NO CHÃO**  
*Foot work. A imagem acima foi feita propositalmente para mostrar os “rastros” do movimento.*



**IMAGEM 3: FREEZE E PROVOCAÇÃO**  
*Adolescente executa movimento freeze e provoca seu adversário no 'racha'*



**IMAGEM 4: O MELHOR MOVIMENTO**  
*Exemplo de freeze.*

As batalhas ou rachas surgem em um cenário de *harmonia conflitual*, nas quais as diversas *crews* se enfrentam na roda de dança, cada qual procurando fazer prevalecer seu repertório de movimentos. Na dança de rua não temos implícito o enfrentamento dos adolescentes, por se tratar de uma dança mais coreografada e em grupo. A meta principal em uma batalha de break é vencer o adversário através da mais criativa execução de passos, giros e freezes. O que se vê na batalha de break são intensas disputas de caráter lúdicas desencadeadas em uma complexa teia de movimentos e provocações.

Em um festival de break, ocorrido na escola estadual “Leonardo Barbieri”, em abril de 2008, antes dos rachas, os DJ’s falavam ao microfone das regras como a proibição de gestos obscenos, toques propositais no adversário, xingamentos, entre outros insultos. A tensão existente em uma roda de dança é evidente quando cada membro das *crews* procura defender sua turma executando seus movimentos, provocando seus adversários. Apesar desta tensão, não existe manifestações de violência direta entre os grupos. Pelo



contrário, eles acabam se encontrando e convivendo em festas, rachas, shows e jogos diversos.

Esse modo de estar junto através da dança é a base para a sustentação dos laços sociais estabelecidos pelos grupos. A ambivalência marcada pelo trágico e o anedótico das disputas de rachas estabelece as relações, constitui o dado social apresentado como tecido que sustenta o cotidiano e a vivência coletiva atravessada pela tensão e a *harmonia conflitual* que consiste em uma composição e integração desses opostos (MAFFESOLI, 1998), das múltiplas situações que constituem este espaço de convivência produzindo uma liga, uma mística desse estar junto.



IMAGEM 5: RODA DE RACHA

*Nesta imagem vemos uma roda de batalha ou racha realizada em uma escola em abril de 2008. Em seu centro, bem delimitado acontece os ritos de enfrentamento e de celebração.*

A função catártica da dança aparece também na cultura indiana através da *dança de Shiva*, o senhor dos dançarinos, adorado pelos hindus. Shiva representa o aspecto destruidor e criador da divindade, sustentando, através de sua dança, o ritmo infinito do universo. A dança de Shiva representa não só o ritmo cósmico da criação mas também os ciclos diários de vida e morte. Representado em uma figura de quatro braços, Shiva traz em suas mãos o tambor, símbolo do som primário da criação, e o fogo como símbolo da destruição e renovação. A dança, portanto, aparece em várias constelações simbólicas como modulação entre forças antagônicas e como gestora do ritmo da vida.

A dança de rua, por ser mais executada em grupo, compreende uma construção de movimentos preparados no calor da vivência grupal, caracterizada pela empatia e pela sincronia entre os adolescentes. Temos, assim, um constructo de modulações cinéticas tecidas movimento a movimento que vai em busca da catarse grupal e da perfeição sincrônica entre os participantes.

No âmbito da cultura, a dança enfim pode ser compreendida como parte do *sistema metabólico*, segundo Morin, pois “supõe a unidade de princípio entre as atividades práticas do espírito (do cérebro) de tipo cognitivo e suas atividades fantasmáticas ou imaginárias” (apud PAULA CARVALHO, 1990, p. 43). Temos, portanto, uma concepção da dança inserida na relação *homem-sociedade-mundo* como dinâmica de alta complexidade e detentora de códigos e patterns constituidores da cultura. Trata-se de levar em conta a mediação simbólica desencadeada pela dança na qual se promove a sutura entre as pulsões subjetivas e assimiladoras do ser e as intimações advindas do meio cósmico e social.

O que vimos, até agora, nos fornece elementos para considerar a cultura do adolescente como altamente complexa e significativa, forjada na riqueza do viver cotidiano no qual não se descartam as sensibilidades, os mitos, os tabus, as dinâmicas tribalistas, as contradições, os esquemas rítmicos, a sexualização, etc. Cabe-nos agora, levantarmos pistas de como essa cultura se insere no contexto social brasileiro e como ela se desenvolveu no decorrer da história.

### 1.3 COMPLEXO ASCHENBACH-TADZIO: O LUGAR DOS JOVENS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO

Se podemos pensar, segundo Sironneau (1985), em um *imaginário sócio-político-organizacional* a respeito da persistência do mito de uma época, ou em uma *bacia semântica*, como quer Durand (1996), a respeito das convergências de todas as atividades

humanas significativas e que revelam o arcabouço imaginário de uma configuração societal inserida no tempo e no espaço, então cabe-nos levantar pistas para buscar compreender a inserção da temática juvenil na sociedade brasileira, considerando seus aspectos históricos, políticos e culturais. Este caminho teórico-metodológico nos é importante se quisermos perceber como o adolescente reage consciente e inconscientemente às demandas advindas da ordem social e como o social reage à presença ativa do adolescente e sua *imagem e ação*.

Para Sironneau (1985), a realidade política de uma época se impregna de mitos considerados religiosos, nos quais as utopias e as ideologias podem se revestir de *messianismos e milenarismos* através de mitos como, por exemplo, do retorno da pureza racial, da terra prometida, do pai todo-poderoso, do nobre herói, da fraternidade e justiça, entre outros. Assim, ao examinarmos a história política brasileira veremos a predominância do mito milenarista do desenvolvimento circunscrito no jargão positivista *ordem e progresso* e na eterna busca da terra prometida, personificada na sucessão de governos que exploraram à exaustão a ideia de *desenvolvimento econômico* através de políticas geradas a partir de um modelo capitalista tardio. Segundo Servier, os milenarismos expressam “a vontade de os homens realizarem, na terra, a nova ordem que Deus tardava a instaurar. Suas ondas de violência sucederam-se para apressar, pelo derramamento de sangue dos réprobos, o advento do reino” (SERVIER apud SIRONNEAU, 1985, p. 260). Vemos aqui, claramente a emergência deste mito nas relações políticas da sociedade brasileira, desde seus primórdios marcadas pela repressão e contenção violenta das insurgências desencadeadas pelos grupos populares. O projeto progressista brasileiro também nos remete ao mito da maturidade, no qual os pretensos investimentos econômicos se voltam sempre para uma sociedade em eterno crescimento, e que para crescer precisa conter os elementos perniciosos ao seu funcionamento.

Desde cedo, no Brasil, os setores sociais que detiveram o poder decisório se mostraram pouco interessados em conceder direitos aos indivíduos. A dificuldade de se pensar em democracia está ligada ao fato de que a ideia de dádiva ou favor sobrepuja a de

direitos sociais. Sendo assim, o contrato social se instala a partir de um modelo paternalista, no qual a imagem do pai, personificada em coronéis, militares, entre outros, retoma o mito do *todo-poderoso*, do *senhor dos exércitos*, capaz de punir todos que forem contra seu ideário e, ao mesmo tempo, proteger seus bons filhos. Este mito vai conduzir a formação de uma cultura política com pouca aptidão para o diálogo democrático e de um projeto milenarista focado na ideia de eterno crescimento rumo a uma *sociedade desenvolvida* e no pleno controle deste processo, mesmo através do uso permanente da força coercitiva.

Neste projeto, a escola se torna o principal instrumento da correção das distorções sociais, pois busca legitimar a ordem assumida pela representação coletiva que lhe dá o papel decisivo na conformação da sociedade, para evitar sua desagregação e garantir a construção da *igualdade* nos moldes do imaginário burguês. O mito do reino da justiça e da igualdade, revivido no ideário iluminista e na Revolução Francesa, retorna no projeto escolanovista no qual se buscou superar a situação de opressão do Antigo Regime e vencer a barreira da ignorância. Desta forma, a escola, em seus primórdios, é erigida com o intuito de transformar súditos em cidadãos, de colocar em movimento um projeto de construção de uma sociedade fundada no imaginário burguês que idealizara a *polis* perfeita. E assim, toda a história da escola se funde ao desejo de construção e da busca de um *mundus perfectus* desencadeada em torno de uma bacia semântica milenarista voltada para o futuro em busca da *terra que emana leite e mel*.

Em torno deste projeto desenvolvimentista emerge, em suas margens, outros elementos míticos relacionados ao *messianismo*, à crítica da ordem social e da busca da salvação através da ruptura revolucionária. A respeito da diferença entre os dois elementos míticos milenaristas utópicos e messiânicos, Sironneau vai dizer que

[...] os autores de utopias são bastante diferentes dos messias: são de origem burguesa, alheios às aspirações populares, legistas decepcionados

ou conselheiros do príncipe, enquanto os messias são apaixonados detratores da ordem social (sacerdotes ou monges egressos ou excomungados, artesãos, pastores, camponeses, nobres de modesto estamento), capazes de cristalizar as frustrações e as aspirações das massas. (SIRONNEAU, 1985, p. 260)

Em um sistema vivo complexo, se manifesta a *neguentropia* como emergência da *neotenia*<sup>12</sup> humana, representando o mecanismo de *juvenilização* do homem que se abre para novos horizontes existenciais. No sistema sócio-político brasileiro que estamos tratando, percebemos uma tendência dos setores sociais que manipulam os aparelhos ideológicos formativos em resistir violentamente aos processos de reorganização das instituições em torno das novas aspirações populares. Por outro lado, podemos identificar nos inúmeros *messias* que surgiram na história brasileira, atores comprometidos com a subversão da ordem burguesa, muitos deles ligados a movimentos de jovens estudantes, que sonhavam com o grande dia da *fuga do Egito*, com a queda dos regimes caducos e repressivos. Se não fosse o ser humano um autêntico neóteno, como mostraram os clássicos estudos da bioantropologia, principalmente os trabalhos de Louis Bolk, talvez os regimes totalitários tivessem, em seus projetos milenaristas, algum êxito. Acontece que o ser humano, como *neóteno neguentropo* é um

[...] ser aberto para o mundo, um especialista da não-especialização, um aprendiz por curiosidade ativa, um lúdico explorador de espaços ampliados ('euryocéticos'), um ser permanentemente incompleto e inacabado, portanto, um ser do perigo (periclitado), da álea, do risco, da desordem complexificante, ser ambíguo, ambivalente e crísico". (PAULA CARVALHO, 1990, p. 87)

Temos a emergência da ambivalência entre as estruturas entrópicas e neguentrópicas, nas quais a mediação simbólica se dá através da oscilação

---

<sup>12</sup> **Neotenia:** (biologia) condição larvar de inacabamento. Fenômeno pelo qual, em determinados seres vivos, se conservam caracteres larvais ou juvenis depois de terem alcançado o estado adulto.

determinação/indeterminação. A respeito desta mediação nos traços organizacionais das instituições brasileiras, percebemos, ao longo da história, uma clara tendência a *antropoemia*<sup>13</sup> (LÉVI-STRAUSS, 2008), na qual os indivíduos detentores de forças temíveis têm que ser expulsos ou trancafiados para longe da humanidade. Assim, vemos uma forte resistência por parte da cultura sócio-política *patente*, personificada nas instituições repressivas que possuem o monopólio da força, contra as culturas sócio-políticas *latentes*, receptáculos de todo anseio de mudança.

J. C. de Paula Carvalho (1990) nos traz a concepção matricial de cultura através dos seus pólos latentes e patentes, como proposto por Morin, para explicar as mediações simbólicas como trajetividades entre esses pólos. No pólo das forças estruturantes, ou patentes, temos as organizações e instituições, códigos, as formações discursivas, leis, sistemas de ação social e as ideações. No pólo das experiências existenciais, ou latentes, temos os grupos, as vivências, a afetividade, o imaginário e as fantasmatisações.

Através de um exame histórico acerca da ação dos jovens e dos adolescentes no contexto antropológico brasileiro, perceberemos, com facilidade, que eles sempre foram identificados com os traços neótenos de *seres crísicos*, *seres da álea* e seres da degeneração, que sempre inspiraram medo às estruturas *patentes* de organização e perigo à coesão social. A história da juventude no Brasil foi marcada pela negação direta de suas forças *latentes* juvenilizantes e de sua repressão, o que ajudou no surgimento de um complexo temerário de sua participação no seio da sociedade organizada.

Apesar de a juventude estudantil ter marcado presença nos processos de combate às estruturas conservadoras, durante o período de *modernização* do país que compreende os anos 30 aos 70, houve sempre desconfiança e temor em relação as suas ações: para os setores conservadores, a suspeita de baderna e de radicalismo transgressor; para alguns

---

<sup>13</sup> Lévi-Strauss distingue dois tipos de sociedade, as que praticam a **antropofagia** (que vêm na absorção de certos indivíduos detentores de forças temíveis o único meio de neutralizá-las aproveitando-lhes a energia) e as que praticam a **antropoemia** (que, diante do mesmo problema escolheram a solução de expulsar fora do corpo social estes indivíduos).

setores da esquerda, a suspeita de alienação ou de radicalidade pequeno-burguesa inconsequente. Nos anos 80, o enfraquecimento dos atores estudantis levou a um “desaparecimento” da juventude da cena política e um diagnóstico por parte daqueles que participaram do período anterior de que a juventude perdera a capacidade de “sonhar” e de “lutar por um mundo melhor”.

Neste momento, temos a saturação do mito condutor do imaginário juvenil calcado em constelações simbólicas relacionadas à ruptura, a terra da justiça e igualdade, ao messias contestador a conduzir o processo de salvação e a instauração de outras correntes míticas. Isso fica ainda mais claro quando analisamos a leitura feita pelos adultos acerca da participação dos jovens nas movimentações de rua pelo impeachment de Collor, em 1992, quando foram largamente desqualificadas por serem *espontaneistas*, com mais dimensão de *feira* do que de *efetiva* politização. Assim, a história da participação dos jovens na sociedade brasileira mostra como um imaginário que combinou os sonhos escatológicos do milenarismo e os sonhos do iluminismo<sup>14</sup>, representado pela revolução dos comportamentos, deu lugar a um imaginário de inversão, no qual se buscou o retorno ao lugar de repouso, o retorno aos guetos e às tribos, para se viver o calor festivo da vida comunitária.

Notamos hoje a grande dificuldade da sociedade brasileira em considerar os jovens e adolescentes como seres de direito, e como eles são sempre relacionados aos “problemas sociais” quando abordados pela mídia, como por exemplo as drogas, as doenças sexualmente transmissíveis, a violência, entre outros. Ao mesmo tempo, vemos surgir, através dos meios de comunicação de massa, uma avalanche de produtos direcionados a eles. Programas de TV, música, moda e revistas, tudo parece direcionado aos adolescentes, que se tornaram os mais importantes alvos das industriais do entretenimento.

---

<sup>14</sup> Sironneau (1985) vê nos anseios do socialismo e do comunismo uma mistura do princípio milenarista e dos sonhos das luzes, onde a revolução será personificada na figura de Prometeu. Assim, nos moldes marxistas, a juventude revolucionária dos anos 60 e 70 sonhou com a construção de um novo mundo e uma nova Terra Prometida.

A fetichização de seus corpos, a exploração de seus desejos e, ao mesmo tempo, o medo de sua participação nas instituições, o que pode representar um perigo à ordem social, nos mostra um ideário de fascínio e de repulsa, um imaginário da sedução e do pavor em relação ao *canto irresistível da sereia*. Para ilustrar esta ideia, utilizaremos o fabuloso romance de Thomas Mann, *Morte em Veneza*, de onde retiramos a ideia de *complexo Aschenbach-Tadzio* para explicar como a fascinação e a repulsão do elemento juvenilizante ocorre em nossa sociedade.

A obra narra a história de um velho escritor e esteta, Gustav von Aschenbach, que resolve viajar à Veneza em busca de inspiração. No hotel em que está hospedado existe um adolescente polonês de 14 anos, Tadzio, que personifica seu ideal de beleza e aos poucos vai se apaixonando. Aschenbach era um homem franzino, deprimido por sua fraqueza física e decrepitude, que descobre em Tadzio a figura do verdadeiro Apolo, modelo máximo de beleza estética.

O livro se desenrola através dos conflitos deste homem vivido, burguês, conservador, que rejeitava atitudes que mostram a degradação do homem. Aschenbach reprova veementemente o comportamento de um velho homem que encontra no navio em que viaja. Este homem procura parecer mais jovem do que é. "Sentindo-se arrepiado, Aschenbach analisou-o em sua comunidade com os amigos. Não sabiam, não percebiam que era velho, que injustamente passava por um deles?" (MANN, 1976, p. 39). A descrição revela um velho de cabelos tingidos de aparência rejuvenescida a compartilhar da presença de outros jovens. "Aschenbach o observou com uma espécie de horror que o **jovem era falso**" (MANN, 1976, p.40, grifo nosso). O que Aschenbach venera é a disciplina, a moralidade e a ordem na natureza, sendo o envelhecimento um processo natural da vida.

Ao conhecer Tadzio e sua beleza, porém, o velho se transforma como que imbuído de impulsos juvenilizantes. Mann narra sua queda, a perda de sua própria individualidade. Torna-se o mesmo velho que lhe causara repulsa no navio ao procurar parecer mais jovem.



Aschenbach passa a resistir de todas as formas a sua paixão pela beleza personificada no jovem, mas não consegue. Não há nenhum contato direto com o adolescente na narrativa. Em torno das tentativas de resistência de Aschenbach, o contato fica sabotado, impedido de se realizar; a velhice não encontra a juventude plenamente, tenta negá-la, mas não consegue ceder a sua sedução.

Em um interessante artigo sobre a obra, José Miguel Rasia (2001), mostra como a figura do falso jovem perseguirá Aschenbach em toda a narrativa.

O falso jovem seria, daí para a frente, o companheiro de viagem que não abandonaria Aschenbach. Portanto, viveria esse companheiro o tempo que Aschenbach permaneceu em Veneza. O encontro de Tadzio, embora fosse o encontro com a beleza, com o belo em seu sentido de categoria estética, num primeiro momento, deu-se sob o fantasma do falso jovem. O novo olhar, que Aschenbach, ao delirar julga capaz de reordenar o que fica disforme, não desarticula esse fantasma, não consegue destituí-lo. (RASIA, 2001, p. 62)

Nesta metáfora percebemos um pouco do que se tornou a relação da juventude com as instituições políticas brasileiras, inclusive a escola como seu aparato. Por um lado, a negação de seus direitos e a dificuldade de estabelecer relações de diálogo com os jovens pelo temor inconsciente de instaurar a crise nas organizações. Por outro, a veneração de seus corpos através da mídia e a exploração de sua vocação natural à mudança para fazer valer novos modelos de consumo que exigem a busca frenética de atualizações.

Tal relação nos remete ao problema do arquétipo *puer* e suas modulações com o *senex*. Para Hillman (1998), o *puer aeternus* (eterna criança) está emparelhado principalmente com a figura do *senex* (velho). Ele diz que o *senex* é a imagem da história em si, enquanto o *puer* a transcende e está fora do tempo. Tais arquétipos estariam envolvidos com o aspecto de processo de qualquer complexo, seja individual ou social, e ligados ao desenvolvimento.

Hillman (1998) diz que a relação senex-et-puer seria fundamental e responsável por propiciar ao ego a força criadora ou "significação de espírito", sendo que, se essa dualidade é cindida, tem-se a prevalência do aspecto negativo do arquétipo. Isto é, sem a criança, resta apenas o conhecimento depressivo, e sem o senex, projeta-se a loucura e imaturidade nos outros. Podemos visualizar tal relação no complexo Aschenbach-Tadzio, como metáfora da inserção dos temas juvenis na sociedade brasileira. Assim, tanto no livro de Mann como na estrutura sociopolítica brasileira, podemos identificar, em algum momento, esta prevalência do sentido negativo do arquétipo senex-et-puer, no qual a juventude e a maturidade se relacionam de forma patológica.

É típico do puer permanecer com o ciclo da juventude aberto. Ser jovem, portanto, é um estado de espírito e não uma condição física. O puer pretende permanecer na puerilidade sempre. No fundo teme a velhice e a morte. Seu mito pessoal é alcançar a condição de Narciso: belo, mas apenas isso. O puer tem a tendência regressiva inconsciente de permanecer sempre infantil, dependente, apegado a padrões fantasiosos e negando o enfrentamento dos desafios que o levam à maturidade.

A individuação passa pelo sacrifício consciente da tendência regressiva do puer e a integração positiva do seu par senex. Desta forma, a mudança tanto almejada pode se desenrolar no processo de equilíbrio entre as estruturas juvenilizantes e o desenvolvimento organizado das instituições.

---

## 2 O RITMO DA VIDA: OBSERVANDO O ADOLESCENTE ATRAVÉS DE UM OLHAR SENSÍVEL

---

*O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo. Com mãos de dedos duros enlameados apalpar o invisível na própria lama. De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu.*

*Clarice Lispector, "A Hora da Estrela", 1977*

Pretendo mostrar que a dança pode ser compreendida como campo fecundo para o estudo do imaginário do adolescente, pois nos fornece pistas de como ele se posta no mundo, como ele responde as pressões do meio em que vive e como se organiza enquanto sujeito plural. Vimos que a música e a dança compreendem complexas dinâmicas de eufemização do tempo, organizadas em constelações rítmicas simbólicas que revelam as disposições posturais e fantasmáticas do ser, bem como as formas que se revestem as socialidades produtoras de lógicas tribais.

A dança deve subsidiar o entendimento de um adolescente complexo, que, ao se movimentar, constrói o mundo em que vive com a sabedoria de quem está sempre de partida e, ao mesmo tempo, sempre retornando de suas *viagens*. Veremos, nesta seção, que existe uma função pedagógica nas danças dos adolescentes enquanto práticas simbólicas. Estas práticas, segundo J. C. de Paula Carvalho (1990), são necessariamente educativas porque organizam o real, sendo a educação a prática simbólica basal que realiza a sutura entre as demais práticas simbólicas. Portanto, não falamos em educação não-formal, uma vez que a educação tem a função primordial de mediar a relação sempre simbólica entre o mundo e a inteligência, não existindo, com isso, níveis de sistematização. Como substrato da inteligência, a função simbólica, como bem expressou Jean Piaget (1945, p. 15), se ergue como

“[...]mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações, e como mecanismo individual cuja existência prévia é necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos e, por consequência, a constituição ou aquisição das significações coletivas”.

Assim, é no grande semantismo do imaginário que se revela “[...] a matriz original a partir da qual todo o pensamento racionalizado e o seu cortejo semiológico<sup>15</sup> se desenvolvem.” (DURAND, 2002, p. 31). Trataremos agora do referencial metodológico que assumimos para compreender o adolescente em seu complexo cotidiano imaginal.

## 2.1 CAMINHOS PARA UMA ETNOGRAFIA SENSÍVEL NAS ESCOLAS

Designamos por etnografia a tentativa de descrever a cultura, isto é, descrever os conhecimentos acumulados, os valores, os hábitos, costumes e tradição de vários grupos em vários contextos sociais. Assim, o trabalho do etnógrafo consiste em estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos e manter um diário.

Definir o sensível em termos de etnografia nas escolas nos leva a uma concepção de *intelectualidade sensível*, segundo Maffesoli (1998), que considera os discursos e os mitos construtores de realidades, que procura *transformar o exótico no familiar* ou o contrário, segundo DaMatta (1978) e abarcando as experiências de alteridades entre pesquisador e sujeito levantando os elementos constantes constituintes da descrição etnográfica como *fatores, agentes, mecanismos e processos*, segundo Erny (1982). Portanto, a ideia de etnografia que utilizamos aqui, compreende a contribuição desses autores que procuraram

---

<sup>15</sup> Durand se refere a esse semantismo como a manifestação dos arquétipos fundamentais da imaginação humana e suas variadas constelações simbólicas.

ver na realidade social muito mais do que fenômenos alocados em lógicas causais, que marcaram a passagem de uma ciência empírica natural da sociedade para uma matéria interpretativa que leva em conta as sensibilidades, não descartando a função da alteridade *pesquisador-sujeito* também fundada no *sentimento* e na *emoção*.

DaMatta (1978) identifica três etapas do processo etnográfico. A primeira é o plano *teórico-intelectual*, momento em que o antropólogo constrói seu referencial. É quando os objetos de pesquisa ainda são diagramas e conceitos, quando temos a sensação de que tudo se resolverá de acordo com os famigerados manuais de Ciências Sociais. A segunda etapa é a do *período prático*, que compreende a antevéspera da pesquisa. É quando o antropólogo deixa a teoria de lado e começa a se preocupar com os problemas imediatos, como quais ferramentas deverá levar a campo. A terceira etapa é a do plano *pessoal ou existencial*, quando o antropólogo está só com os sujeitos de sua pesquisa e obrigado a extrair as lições que são próprias ao seu campo de estudo. Assim,

[...] enquanto o plano teórico-intelectual é medido pela competência acadêmica e o plano prático pela perturbação de uma realidade que vai se tornando cada vez mais imediata, o plano existencial da pesquisa em etnologia fala mais das lições que devo extrair do meu próprio caso. [...] Estou, assim, submerso num mundo que se situava, e depois da pesquisa volta a se situar, entre a realidade e o livro. (DAMATTA, 1978, p. 25)

Ao deixarmos o conforto das bibliotecas e das salas de estudo e irmos de encontro às pessoas, devemos ter em mente que empreendemos uma atividade meramente humana, e assim, carregada das muitas cargas afetivas que caracterizam os relacionamentos. Cabe-nos, então, a tarefa de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico, para compreendermos os dados que emergem da realidade social, aparentemente caótica, mas que pode ser interpretada. É claro que nesta *aventura antropológica* não se descartam as intempéries da prática surgidas nos compassos do *Anthropological Blues*, como elementos que se insinuam na prática etnológica, mas que não estavam sendo esperados. DaMatta

recupera os temas principais das canções de *blues*, a melancolia, tristeza e a saudade, para explicar o sentimento do etnógrafo obrigado a permanecer longos períodos com pessoas estranhas a seu universo cultural, muitas vezes tomado pelo asco e pela repulsa, mas também pela paixão e empatia com os sujeitos. No caso desta pesquisa de mestrado, pude comprovar na prática a veracidade deste apontamento. Não raras vezes deixei a escola acometido pela forte enxaqueca após várias horas de exposição à música alta dos adolescentes. Muitas vezes, na pesquisa de campo, podemos representar vários papéis como o palhaço, o terapeuta escolar ou mesmo o intruso, experimentando muitas vezes a solidão nos cantos dos pátios a observar os adolescentes e seus comportamentos, para enfim, chegarmos ao ponto de trocar endereços de e-mail ou *MSN* com os adolescentes. Percebemos, portanto, que é preciso sentir a marginalidade, a solidão e a saudade para cruzarmos os caminhos da empatia perante o universo que se descortina perante nossos olhos.

É preciso recuperar esse lado extraordinário das relações entre pesquisador e sujeito. Nesta relação empática é que se constrói a percepção em torno do sujeito e seus modos de vida. Sem ela não é possível perceber, como coloca Geertz (1989), um piscar de olho e uma piscadela marota. “E é isso, precisamente, que distingue a descrição densa – tipicamente antropológica – da descrição inversa, fotográfica ou mecânica, do viajante ou do missionário” (DAMATTA, 1978, p. 35).

Em etnografia estamos diante do dado sensível e complexo. Através de uma observação aprofundada percebemos as nuances dos comportamentos que quase nunca se conduzirão por elementos lineares. Daí a dificuldade em estabelecer hipóteses de pesquisa porque temos diante de nós uma multiplicidade de estruturas comportamentais complexas.

Assim, entendemos por etnografia sensível a leitura da realidade complexa que não leva em conta apenas os métodos etnográficos conhecidos como seleção de informantes, manutenção de diários, entrevistas qualitativas, entre outros, mas que vai em busca do

*dado sutil*, muitas vezes escondido no cotidiano das pessoas, no qual piscadelas, tiques nervosos, imitações, gestos, são expressões de realidades muitas vezes imperceptíveis. Muitos desses dados sutis podem nos revelar pistas de como se dá a mediação simbólica nos fenômenos que estudamos. Compreender a cultura como sistema entrelaçado de signos interpretáveis, que não podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais é a primeira motivação para forjarmos uma etnografia do dado sensível. Em etnografia, portanto, não se descarta nada. Tudo é humano, tudo é imaginário e cotidiano.

Para buscar compreender e interpretar as culturas escolares a partir das categorias de análise do cotidiano e do imaginário, pensamos, então, em uma etnografia sensível de caráter fenomenológica que vai em busca do imaginal, que valoriza o contato humano entre pesquisador e sujeito, que procura interpretar os fenômenos, os processos e as coisas pelo que elas são, sem preconceitos, que leva em conta o dado sensível da pesquisa, ou seja, que considera o mito, os símbolos, a atmosfera afetiva, a ambivalência, a duplicidade, os pequenos gestos, as pequenas falas, os olhares e os toques.

Para Maffesoli (1998), através de uma razão sensível o pesquisador pode, ao tentar conhecer algo, voltar-se para o próprio objeto de estudo, ou seja, ouvir as informações sutis que emergem de seu interior, inclusive as demandas do inconsciente imaginal. Ao considerar o imaginário, busca-se compreender as intermediações do microcosmo humano com o macrocosmo natural, tentando entendê-los como um todo plural. Assim, reconhecendo que a aparência não é tudo e que existem *elementos subterrâneos* e fenômenos velados pelo inconsciente, o método fenomenológico procura descrevê-los e interpretá-los no cotidiano, lendo suas modulações mediáticas que aparecem nos estatutos da linguagem, do mito, do corpo e das relações. Esta postura metodológica não permite jamais esvaziar um fenômeno, pois em cada situação estudada existe uma ambivalência: a sombra e a luz entremeadas, o corpo e o espírito interpenetrando-se. Esta abordagem, recusando um modelo de pensamento cartesiano calcado num racionalismo absoluto, não abdica de outras razões, como a razão sensível ou pensamento orgânico. Neste sentido,

[...] a integração, a conjunção do estático e do dinâmico, parece ser uma via de pesquisa das mais adequadas para estar em congruência com a nova distribuição “ecológica” das cartas, própria ao espírito do tempo. É precisamente isso que pode permitir compreender o que se entende por pensamento orgânico. (MAFFESOLI, 1998, p. 74 )

Maffesoli aponta para a necessidade de se recuperar o presente imediato para também recuperar o humano, a vida comunitária e restituir o ser ao mundo.

O momento presente aponta para se colocar no lugar da razão-razão, uma razão-sensível: O trabalho como realização de si, a política como expressão natural da vida em sociedade, a fé no futuro como motor do projeto individual e social, coisas que estavam na base do contrato social moderno, não são mais ressentidas como evidências e não funcionam mais como mitos fundadores [...] A verdadeira vida [está] no particular, no concreto, no próximo [...] É isso que delimita uma criatividade existencial que já não tem grande coisa a ver com o trabalho sobre si mesmo e sobre o mundo, próprio à ideologia moderna. É isso propriamente que apela para uma razão sensível. (MAFFESOLI, 1998, p. 191)

Pierre Erny (1982) nos indica alguns caminhos para uma etnologia nas escolas. Em seu esquema temos o levantamento dos elementos que intervêm na realidade, que dificilmente pode ser sistematizado, devido a complexidade e sutileza dos dados observados. Erny distingue de um lado *fatores e agentes* e de outro *mecanismos e processos* como conjunto de fenômenos ativos e encadeados. Entre os fatores estão o lugar ou o meio como a “totalidade das condições exteriores nas quais vive e se desenvolve o indivíduo e aqueles que o influenciam” (ERNY, 1982, p. 125). Esses meios podem ser nacionais e étnicos, linguísticos e ideológicos, meios de vida e de trabalho, meios de pertencimento e de referência, etc. Como meios *especializados e organizados*, Erny distingue as *instituições* que se destinam a socialização do indivíduo como a família, a



fratria, a linhagem, o clã, a escola, a universidade, as classes de idade e suas categorias como bandos, tribos, gangues, clubes, movimentos de fraternidade, sindicatos, cooperativas, igreja, exército, entre outros. Esses meios, que compreendem também essas instituições e organizações, encarnam-se nos *agentes de socialização* que agem através de *atos pedagógicos*. Membros da família, cuidadores, pares, camaradas, colegas, professores, inspetores, diretores de escolas, monitores, animadores, dirigentes de grupos, guias, orientadores, psicólogos, sacerdotes, policiais, juízes, personagens lendários, anjos, demônios, são exemplos citados de agentes de socialização. Erny também fala de uma *educação ascendente*, que se dá a partir dos educandos como agentes de socialização para seus educadores. Esses agentes atuam através de *atos pedagógicos* que podem ser: designar, enunciar, informar, contar, repetir, explicar, instruir, interpretar, ensinar, mostrar, propor modelos, dar exemplos, sugerir, aconselhar, persuadir, convencer, doutrinar, dirigir, julgar, obrigar, impor, transgredir, etc.

Entre os fatores de socialização citados, Erny identifica os *mecanismos* psicológicos e comportamentais como: a imitação, o condicionamento, o deslocamento, o hábito, a aprendizagem, a censura, a repressão, o recalque, o deslocamento, a compensação, a simbolização, a ritualização, a introjeção, a expressão, a comunicação dos inconscientes, etc. Mais complexos que os mecanismos, os *processos* compreendem o conjunto de fenômenos que se encadeiam entre si: maturação, integração psico-fisiológica e social, impregnação linguística e cultural, modelagem inconsciente do espírito e da afetividade, formação de um sentimento de identidade, etc.

J. C. de Paula Carvalho (1982) amplia este perfil etnográfico acrescentando ainda: os levantamentos dos problemas na escola e as tentativas de solução; a existência de etnocentrismos pedagógico-gestionários; a existência de preconceitos; o estatuto do corpo e seu tratamento em suas variadas extensões; as inovações introduzidas na escola; a co-gestão; a presença de ações consideradas como violência; os rituais de confraternização, de

expressão, de burocratização, de tribalização; os modos formais e informais de presença da comunidade na escola; os ideais, os desejos, os projetos e planos, as expectativas.

Temos, portanto, alguns princípios que nos apontam para uma etnografia sensível, fenomenológica, descritiva e interpretativa, para estudarmos um novo adolescente em um novo mundo, que não olha mais para o futuro e que não busca mais refúgio em ideologias políticas messiânicas, mas que quer sentir o calor de seu grupo, que quer voltar ao lugar de origem, vivendo intensamente o presente com os seus, não mais por motivações ideológicas, mas pelo simples prazer de *estar junto*.

Utilizo nesta pesquisa etnográfica, a entrevista semi-estruturada, a elaboração de diário de campo e o registro fotográfico. Na entrevista pretendi levantar os temas recorrentes na dança e no cotidiano dos adolescentes. O diário de campo serviu para registrar os acontecimentos observados nos espaços ocupados por eles. No registro fotográfico pude dissecar os principais movimentos da dança e seus variados significados, segundo os próprios adolescentes. Seguindo o modelo de Erny, pretendo identificar os fatores, os agentes, os mecanismos e processos envolvidos na dança praticada por um grupo de adolescentes dançarinos que frequentam a escola estadual “Sérgio Pedro Speranza”, localizada no bairro periférico Parque São Paulo em Araraquara, aos finais de semana, onde constituem oficinas, realizam encontros, compartilham de experiências, ensinam outros adolescentes a dançar, auxiliam no cuidado com o prédio escolar, participam de almoço comunitário e convivem com outros adolescentes de diferentes culturas.

A seguir, apresento minhas observações na escola, primeiro identificando os espaços e meios para depois tratar dos agentes de socialização que se tornaram os próprios adolescentes a realizarem seus atos pedagógicos, descrevendo posteriormente os mecanismos e processos que emergem do cotidiano, da corporeidade e do imaginário desses adolescentes. Pretendo interpretar, segundo o paradigma que adotei, os temas

recorrentes que surgiram em entrevista semi-estruturada, nos apontamentos registrados em diário de campo e nas observações realizadas na escola.

## 2.2 A ESCOLA E O BAIRRO ONDE SE VIVE: CARACTERIZANDO OS FATORES

Iniciarei caracterizando o bairro e a escola como fatores básicos para as socialidades identificadas no seu interior. Também tratarei do Projeto Reciclando Vidas, apontado como um dos locais preferidos para a prática da dança, localizado próximo à escola e frequentado pelos adolescentes. Logo após, apresentarei as características do grupo de adolescentes que acompanhei, identificando-os apenas pelas letras M (masculino), F (feminino) e números posteriores (por exemplo M1, M2, F1, F2...). Para tanto, saliento que obtive a autorização da direção da escola para colher os dados etnográficos e fotográficos.

A escolha da escola se deu em virtude de encontrarmos nela um grupo formado e atuante de adolescentes dançarinos. Também se levou em conta a característica de centro comunitário assumido por esta escola aos finais de semana, o que nos permite identificarmos um amplo espaço de vida e de relações intensas que se dão nas inúmeras atividades desenvolvidas em seu interior. A esse respeito, podemos falar não somente em simples espaço de convivência, evidenciaremos também o caráter de *pedaço*, como entendido pelo antropólogo José Guilherme Magnani (1998), que pode ser alocado na ideia de *refúgio*, que, segundo Durand (2002), representa o retorno ao lugar de origem, ao ventre quente, onde o filho pródigo pode ser acolhido e se banquetear após regressar ao lar. Assim, após décadas em que os jovens brasileiros comungaram de um sonho iluminado e heróico, agora eles empreendem um movimento inverso, no qual cultivar seus lugares de vida tem mais sentido do que o engajamento em utopias políticas. Acompanhei nesta escola todo esse movimento de cultivar os espaços, a importância dos almoços

comunitários aos sábados e domingos, a pertença a uma complexa rede de lugares de vida como o campo de futebol ao lado da escola, o bar localizado quase que no portão de entrada, a igreja, o posto de saúde, a mercearia, etc.

Segundo Magnani (1998, p. 138) existe “[...] entre as instituições e valores sociais dominantes e o plano do concreto vivido, um complexo sistema de mediações que processa [...] as múltiplas formas de intersecção entre o ‘nós, do pedaço’ e o ‘eles’ dos centros de poder da sociedade abrangente”, ocasionando, assim, de um lado um espaço concreto de relações e, de outro, o estabelecimento de passagens entre o “pedaço” e a sociedade em geral. Temos, assim, a formulação de um espaço de vida próprio dos grupos, construído em seu *pedaço*, lugar onde se processa as relações ambivalentes, que se diferencia do todo social.

Esse *pedaço*, segundo Magnani (1998), compreende duas categorias: *em casa e fora de casa*. Na primeira, encontramos todas as vivências que se dão em um círculo restrito de pessoas familiares e que celebram as mudanças significativas no ciclo vital, ou seja, festas de batizado, aniversário, casamento, etc. Na segunda, encontramos os círculos circunvizinhos onde temos os locais de encontro e lazer - os bares, lanchonetes, salões de baile, salões paroquiais, igrejas, terreiros, campos de futebol de várzea, a escola, etc.

A escola, portanto, não pode ser considerada isolada do contexto social que está inserida, pois representa, na vida do jovem e do adolescente, parte do *pedaço*, lugar privilegiado para os encontros de final de semana, para as paqueras, para os jogos, para as danças e os banquetes comunitários; enfim, para religar os laços afetuais ou desligar as dificuldades do cotidiano. A esse respeito, temos na escola um fragmento do *pedaço* onde muitas vezes crianças e adolescentes podem se desligar de diversos problemas que os cercam.

No pedaço percebemos uma circulação de sensibilidades, onde se vive o nomadismo indo da casa para a escola, para o campo, para a igreja, para o terreiro ou

mesmo para o bar. Temos na escola e no bairro, portanto, os fatores que repercutem o papel respectivo da casa e da rua, segundo Erny (1982) como a totalidade das condições exteriores nas quais se vive e se desenvolve o indivíduo e, também segundo Maffesoli (2001), como vetores para a formação de identificações múltiplas, nos quais

[...] a separação e a ligação constituem um mesmo ato estruturante, fazendo com que, simultaneamente, aspire-se à estabilidade das coisas, à permanência das relações, à continuidade das instituições, e que ao mesmo tempo se deseje o movimento, se busque a novidade do sentimento, se solape o que parece muito estabelecido. (MAFFESOLI, 2001, p.78)

Em meados da década de 70, o bairro Parque Residencial São Paulo era um sítio chamado Vale Verde. Nesta propriedade plantava-se café e, principalmente, cana. Havia uma estrada que cortava a propriedade, que dava acesso ao 'lixão', à cidade de Américo Brasiliense e às usinas próximas ao município de Araraquara.

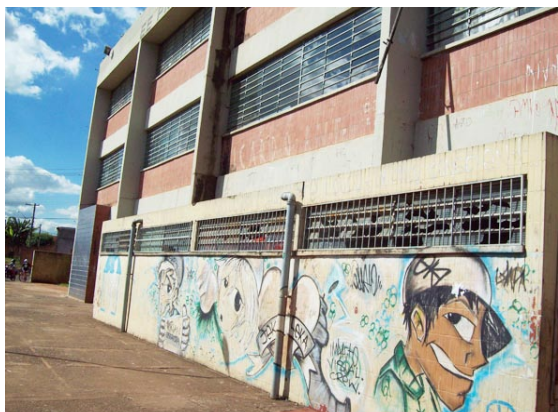
A área onde hoje se encontra o bairro começou a ser loteada em 1980. Nos anos de 1981 e 1982 foram comercializados os lotes, sendo que até então o bairro ainda não apresentava infraestrutura de água, luz e pavimentação.

Em 1983 foi perfurado um poço profundo e em 1985 a rede de energia elétrica foi instalada. Com isso, surgiram estabelecimentos comerciais como bares e mercearias, sendo concretizada nesta época a pavimentação do novo bairro.

Em 1987 foi instalada a primeira linha de ônibus pela Companhia Troleibus de Araraquara (CTA), que ligou o bairro ao centro da cidade.

Um córrego corta o bairro que conta hoje com toda infraestrutura como tratamento de esgoto, coleta de lixo, iluminação e sistema de transporte.

Além da escola estadual “Sérgio Pedro Speranza”, o bairro conta com outras instituições como centros de recreação e educação (CER), centros de saúde, 12 igrejas ou templos de variadas religiões além de um amplo comércio que compreende pequenas mercearias, bares, lojas de utensílios, de roupas, entre outros.



**IMAGEM 6: ESPAÇO CULTIVADO**  
*Aspecto do prédio da escola. O grafite nas paredes mostra o espaço cultivado pelos adolescentes*



**IMAGEM 7: O BAIRRO**  
*Portão de entrada da escola tendo ao fundo o bairro residencial Parque São Paulo e o córrego*



**IMAGEM 8: BAR**  
*O bar que fica quase em frente ao portão de entrada da escola*

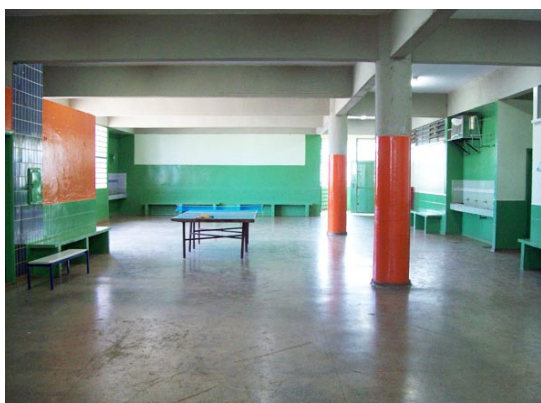


**IMAGEM 9: CAMPO DE FUTEBOL**  
*Ao lado da escola se encontra o campo de futebol de várzea.*

A escola pesquisada faz parte da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, mantida pela Secretaria de Estado da Educação. É a única escola do bairro e oferece o ensino fundamental (ciclo II) no período diurno com dois turnos, pela manhã e à tarde, e o ensino médio no período noturno. Está instalada em prédio que possui 13 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 laboratório, 2 quadras esportivas, 1 sala de informática, 1 sala para

vídeo e 1 zeladoria. A escola possui em torno de 30 professores, dos quais 12 são efetivos, e possui capacidade para atender em torno de 680 alunos.

Sua clientela é composta de alunos procedentes de famílias do bairro Parque Residencial São Paulo e de outros próximos como o Jardim Pinheiro, Parque das Hortênsias e Jardim Santa Clara.



**IMAGEM 10: PÁTIO**  
*Pátio interior do prédio*



**IMAGEM 11: SALAS DE AULA**  
*Corredor onde estão as salas de aula*



**IMAGEM 12: QUADRA ESPORTIVA**  
*Quadra para a prática de atividades esportivas como queimada, basquete, vôlei, gol caixão, etc.*



**IMAGEM 13: MUSCULAÇÃO**  
*Sob a orientação de um professor de educação física os adolescentes praticam musculação*



**IMAGEM 14: ALMOÇO**

*Universitária prepara o almoço que será servido às crianças e aos adolescentes.*



**IMAGEM 15: BANQUETE**

*Adolescentes almoçam após participarem de jogo realizado no campo ao lado da escola.*

A escola participa do Programa Escola da Família desde 2003, quando o programa iniciou suas atividades, e conta hoje como equipe de trabalho um gestor (que neste caso é o próprio diretor), um educador profissional, três universitários bolsistas de universidades particulares e alguns voluntários que são estagiários de universidades públicas e particulares, professores da escola ou membros da própria comunidade. Entre as atividades desenvolvidas aos finais de semana estão a dança de rua, break, futebol, recreação, musculação, almoço comunitário, vídeo-game, tênis de mesa, pinturas, desenhos, campeonatos, cursos diversos, entre outros.



**IMAGEM 16: LEITURA**

*Crianças realizam diversas atividades na escola, entre elas a leitura.*



**IMAGEM 17: DESENHO LIVRE**

*Uma das atividades preferidas pelas crianças.*





**IMAGEM 18: DANÇA**

*Adolescentes preparam coreografia de dança em uma das salas de aula.*



**IMAGEM 19: VÍDEO GAME**

*Um vídeo game foi doado à escola que fica no instalado no pátio.*

Outro espaço muito frequentado pelos adolescentes do bairro é o projeto Reciclando Vidas, localizado no bairro Jardim Pinheiros, vizinho ao parque São Paulo. Este projeto nasceu no ano de 2005 com o objetivo de oferecer atividades culturais a adolescentes e crianças filhos dos trabalhadores da Usina de Lixo localizada neste bairro. As atividades são desenvolvidas em uma sede própria construída especialmente para este fim. O Reciclando Vidas foi chamado pelos adolescentes de “*Casa do Hip Hop*”, pois nele se desenvolve os quatro elementos desta cultura. Cada elemento possui uma sala apropriada contando com materiais para o grafite, sala espelhada para a prática da dança, equipamentos de áudio para as oficinas de DJ, além de sala de informática e artesanato.

Tive o primeiro contato com a coordenadora do projeto em junho de 2009, que me recebeu juntamente com a psicóloga que também trabalha com os adolescentes no local. Para o trabalho etnográfico, preferi frequentar o projeto às sextas-feiras à tarde, pois neste dia os adolescentes participavam da oficina de break, ministrada por uma monitora contratada. Os adolescentes frequentavam o projeto para os treinos da dança e para aprenderem novos movimentos, prática que depois se estendia aos finais de semana na escola e em suas próprias casas. Assim, tudo o que aprendiam no projeto como movimentos de impacto, passos, freezes, entre outros, aplicavam em suas oficinas na escola e ensinavam outros adolescentes da mesma forma.

A monitora da oficina se preocupava não apenas em ensinar a dança mas também em transmitir valores como o respeito, a amizade e a disciplina. A coordenadora se empenhava na organização dos espaços e das atividades, no acolhimento das crianças e adolescentes e outras questões administrativas. A psicóloga, por sua vez, além de orientar para o melhor desenvolvimento das oficinas, procurava ouvir os adolescentes em suas angústias, orientando-os e, em determinados casos, até encaminhando alguns para outras organizações envolvidas com as questões juvenis.

Podemos perceber que a escola, através das inúmeras atividades que acontecem aos finais de semana, o projeto Reciclando Vidas e outros espaços frequentados pelos adolescentes, se inserem no *pedaço* do bairro, constituindo um microcosmo mediador entre as pulsões do indivíduo e o meio coletivo. Parafraseando Durand, quando trata da questão da morada como refúgio íntimo, podemos dizer também que este *pedaço* “é mais do que um lugar para se viver, é um vivente” (DURAND, 2002, p. 243). Sua atmosfera psicológica é, portanto, resultado da desembocadura das variadas culturas e sentimentos, movendo matérias imaginárias que atuam na mediação entre as condições objetivas de vida e as intimações subjetivas dos grupos que ali convivem. Ali se encontram personificadas as constelações da intimidade e da eucaristia, que emergem das imagens do espaço feliz, do centro paradisíaco e do partir do pão compartilhado por todos.



**IMAGEM 20: PROJETO**  
*Sede do projeto Reciclando Vidas*



**IMAGEM 21: GRUPO**  
*Monitora e adolescentes durante oficina de break*



**IMAGEM 22: TODOS JUNTOS**  
*Adolescentes conversam antes da oficina*



**IMAGEM 23: SALA**  
*Oficina de Break possui sua própria sala*



**IMAGEM 24: INFORMÁTICA**  
*Projeto oferece aulas de informática*



**IMAGEM 25: PICK UPS**  
*Equipamentos de áudio para aulas de DJ e MC*



**IMAGEM 26: GRAFITE**  
*Aulas de grafite são ministradas na área externa*

### 2.3 O GRUPO DE DANÇA: CARACTERIZANDO OS AGENTES

O primeiro encontro com os adolescentes aconteceu do dia 27 de abril de 2008 em outra escola também participante do Programa Escola da Família, onde seria realizado um festival de dança. Era um dia de domingo e muitos grupos de vários bairros e cidades estiveram participando de *rachas* na unidade escolar. Encontrei os meninos que participariam da pesquisa disputando com outros adolescentes os prêmios que seriam entregues aos vencedores. O evento, organizado por integrantes das oficinas culturais da prefeitura de Araraquara, contou com a participação de muitos adolescentes que se

identificavam com os quatro elementos do Hip Hop que são o DJ, o grafite, o MC e o B. Boy<sup>16</sup>.

Pude notar que a maioria dos participantes dos grupos era composta por descendentes de negros. O Hip Hop, em sua origem, sempre foi um movimento de contestação ao preconceito e de afirmação da cultura dos jovens negros nascidos em bairros periféricos dos Estados Unidos.

Os adolescentes, que participaram deste evento, embora apresentassem em comum os vários traços oriundos deste movimento como as vestimentas, as gírias e gestos, se diversificavam em variados grupos de grafiteiros, b.boys, b. girls, rappers, equipes de dança de rua e mesmo adolescentes de grupos evangélicos.

Logo no início, o DJ, uma espécie de mestre de cerimônia, colocou as regras do racha onde não seriam permitidos palavrões, toques no adversário, gestos obscenos ou qualquer agressão. Por quatro horas os diversos grupos se enfrentaram no centro da roda de dança, num clima de competição, sem nenhuma espécie de violência direta aparente. O objetivo era vencer o oponente realizando a mais difícil e criativa execução de movimentos de break. Encontrei os meninos no final do evento, onde pudemos trocar poucas palavras. Perguntei o que acharam da disputa, já que não tinham conseguido se classificar para a 'final'. Até então, não havia explicitado minhas intenções de pesquisa e me limitava apenas a tentar me aproximar dos adolescentes.

O fato de estarem em outra escola e em um bairro distante mostra como esses adolescentes circulam pela cidade e trocam experiências com outros adolescentes que praticam as danças. Apesar de se enfrentarem nas rodas de dança, isso não representa uma rivalidade efetiva, pois esses adolescentes se encontram em vários eventos e acabam por constituir uma categoria tribal (a dos adolescentes que praticam o Hip Hop) subdividida em subcategorias como os grafiteiros, que utilizam os espaços (geralmente muros ou

---

<sup>16</sup> Breaking boy, é o 'jovem que dança na quebrada da música'. Aqui nos ateremos a este aspecto desta cultura.

paredes) cedidos pela prefeitura ou mesmo por moradores do bairro para que façam pinturas artísticas com sprays; os MC's, que fazem as poesias ritmadas sempre expondo os acontecimentos do cotidiano dos adolescentes nas periferias; os DJ's, responsáveis pela sonoridade que embala os dançarinos e pela construção das batidas para as rimas e os B. Boys ou B. Girls, jovens que dançam o break. Essas subcategorias se espalham pela cidade pois as encontramos em praticamente todas as escolas aos finais de semana. Em minha experiência como coordenador do programa, vi meninos e meninas que praticavam a dança e que pintavam os muros cedidos pelos diretores das escolas, sempre embalados pelas músicas break (para a dança) ou rap (para as rimas), que eram executadas nos pátios. Nas imagens a seguir, tiradas no dia do festival de dança, os quatro elementos do Hip Hop.



**IMAGEM 27: O MC E O DJ**  
*O DJ e o MC: duas manifestações do Hip Hop*



**IMAGEM 28: GRAFITE**  
*Grafite em muro de uma escola de Araraquara*



**IMAGEM 29: B. BOY**  
*Adolescente durante a execução de um "power move"*

Durante todo o ano de 2008 visitei a escola algumas vezes aos finais de semana e encontrei-os durante os treinos e oficinas organizadas por eles próprios, onde ensinavam os primeiros movimentos às crianças e adolescentes interessados. O diretor informou também que algumas vezes esses meninos foram autorizados a se apresentarem no pátio durante o intervalo das aulas. Neste ano me limitei apenas em reconhecer o ambiente escolar, fotografá-lo e observar os adolescentes em suas atividades, com poucos contatos obtidos. Esses adolescentes chegavam logo no início das atividades do programa e participavam, além da dança, de jogos de futebol, tênis de mesa e vídeo-game. O almoço servido pela equipe de universitários bolsistas garantia a permanência desses adolescentes

por quase todo o dia, sem voltarem para suas casas. A escola, desta forma, era o local preferido no bairro onde se alimentavam, trocavam amizades, paqueravam, aprendiam e ensinavam aos pequenos aquilo que mais gostavam.

O grupo de adolescentes dançarinos era formado, em sua maioria, por negros, e seus pequenos aprendizes também eram desta etnia. Para eles, este fato não representava empecilho em aceitar um adolescente de origem branca, pois se reconheciam enquanto grupo de dança break. Apesar do forte apelo em favor da cultura negra presente no movimento Hip Hop, esses adolescentes pareciam estar mais interessados nas disputas dos rachas e na convivência diária do que nas questões raciais, amplamente trabalhadas pelos MC's.

A partir do início de março de 2009 iniciei os primeiros contatos já revelando a intenção de pesquisar suas práticas. O grupo que encontrei é formado por cerca de 6 a 8 adolescentes. Não podemos determinar um número exato, pois durante o período alguns adolescentes deixaram de participar porque precisavam trabalhar; outros, pertencentes a mesma roda de amigos, ingressaram e algumas crianças também participavam das oficinas, o que demonstra o caráter multiplicador da cultura desses adolescentes. Encontrei também outro grupo de meninos e meninas que dançavam a dança de rua, ou seja, que preferiam os movimentos coreografados aos movimentos do break. Notei que este grupo era constituído de amigos do outro por mim estudado, pois frequentavam a escola no mesmo período.

Os membros do grupo que participaram com maior frequência da dança aos finais de semana são:

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>
M1	17 anos	1º ano do ensino médio
M2	14 anos	8ª série do ens. fundamental
M3	14 anos	8ª série do ens. fundamental

M4	14 anos	8ª série do ens. fundamental
M5	15 anos	8ª série do ens. fundamental
M6	14 anos	8ª série do ens. fundamental

Tabela 1: Idade e escolaridade dos adolescentes estudados.

Embora tenha encontrado algumas meninas no grupo da dança de rua, este grupo de break é composto apenas por meninos. Notei que as meninas preferiam dançar o funk e a dança de rua, pois eram as mais fáceis e adequadas para se expressarem corporalmente. Em poucas escolas que visitei encontrei meninas que dançavam o break. Em muitas outras vi grupos de meninas que dançavam o funk e constituíam tribos femininas de expressão da sensualidade e do hedonismo, próprios desse estilo musical. O que ficou evidente em minha observação é que ambos, meninos e meninas, conviviam e se relacionavam no mesmo espaço, muitas vezes dividindo o mesmo aparelho de som cedido pela escola, compartilhando de experiências intensas geradas nas danças, nos namoros, nas brigas, nas amizades, nos sofrimentos e nas conquistas, tudo isso tendo a escola como local desses encontros.

No período que compreende março e novembro de 2009 estive presente na escola aos sábados. Nesses dias é que se davam as oficinas e as atividades dos adolescentes. Também estive, durante o mês de junho às sextas-feiras, acompanhando as atividades dos adolescentes no Projeto Reciclando Vidas.

O primeiro contato, no qual já colocaria minhas intenções, aconteceu no início do mês de abril de 2009. O primeiro adolescente que conversei inicialmente foi M1. Falei que estava ali para realizar uma pesquisa que tinha como principal tema o break e o cotidiano dos B. Boys daquela escola. Expliquei que a intenção era mostrar a importância de sua cultura para a educação escolar, pois esta necessita dar mais atenção para as expressões dos adolescentes. A princípio, M1 se mostrou interessado e revelou que os adolescentes se sentiam muito incomodados com as notícias ruins que veiculavam em uma

rádio da cidade, sobre a escola, e que era muito importante para eles que se mostrasse o seu lado ‘bom’.

Naquela semana, um adolescente havia ameaçado sua professora de morte e o caso ganhou os noticiários da cidade. M1 ainda falou do clima de companheirismo que prevalecia na escola quando uma adolescente nos entregou um convite de uma festa, que seria realizada na própria unidade naquele mês. “Está vendo? Aqui todo mundo se entende, todo mundo é amigo. Existe calor humano”, disse M1. Esta frase que anotei em meu diário ilustra muito bem aquilo que Maffesoli (2006) chamou de *nebulosa afetual*, que caracteriza a socialidade nos dias de hoje com suas múltiplas ambiências. Nessas ambiências os adolescentes se cruzam e se relacionam formando condensações instantâneas através das festas e dos envoltimentos momentâneos, o que promove as várias trocas de sensibilidades. Desta forma, o *estarem juntos ‘à toa’* representa a pulsão motriz da socialidade dos adolescentes, que utilizam para se expressar, além do caminho real da política, o da via subterrânea, mas não menos intenso, da vida banal.

Para este adolescente revelei que também sou jornalista e que poderia, se quisesse, preparar uma reportagem sobre o que os adolescentes fazem de ‘bom’ na escola. Expliquei que não poderia inventar fatos como se fosse a melhor escola da cidade, mas que poderia, como jornalista e pesquisador, mostrar, através do jornal em que trabalho, a dança desenvolvida por eles, a escola e a comunidade. Seu interesse aumentou ao saber que poderia ser pauta de uma matéria especial para um jornal e que isso poderia representar uma outra visão que seria mostrada a sociedade sobre sua escola e seu bairro, tido como um dos mais problemáticos da cidade. Notei, com isso, uma forte intenção em proteger seu grupo e sua escola do meio externo.

A reportagem, neste caso, serviu para apresentar ao adolescente algo que pudesse ser trocado pela sua participação na pesquisa<sup>17</sup>, apesar de não ser essa a minha intenção.

---

<sup>17</sup> Sobre a importância da troca com os sujeitos da pesquisa, alguns estudos clássicos de etnografia mostraram como o etnógrafo conseguia suas informações através das trocas com os nativos. Entre esses estudos podemos apontar os mais



Pedi, então, para conhecer os outros membros do grupo de dança que frequentavam a escola e participavam do Reciclando Vidas. Combinamos uma reunião para o sábado seguinte, na qual acertaríamos a realização da entrevista e a reportagem.

No sábado encontrei os meninos no espaço reservado ao refeitório da escola com as mesas e cadeiras afastadas para a prática da dança. Neste dia, estavam presentes M1, M2, M3 e M4. Neste encontro, os adolescentes mostraram entusiasmo, pois já tinham sido informados por M1 da reportagem que faríamos. Sentamos todos em uma mesa do refeitório e me apresentei. Disse que estava realizando uma pesquisa sobre a dança e que gostaria de tê-los como informantes num trabalho que seria desenvolvido durante todo o ano, no qual falaria da importância da cultura juvenil para a escola. Expliquei que obtive a autorização do diretor para contatá-los e que só iria dar sequência à pesquisa se eles autorizassem o meu trabalho. Sobre o método, disse que iria entrevistá-los e fotografá-los, mas sem identificar seus nomes. Eles se mostraram interessados e disseram que ser B. Boys era tudo o que mais gostavam de fazer e que sentiam a importância de suas ações, principalmente quando ensinavam os primeiros movimentos aos mais pequenos e o ideário do Hip Hop que leva em conta o respeito, a amizade e a paz.

Sobre a reportagem, disse que se quisessem poderia preparar uma matéria especial para o jornal em que trabalho falando de suas ações. A possibilidade de serem divulgados na imprensa os animou muito e tive que ter o cuidado de explicitar as dificuldades de realizar um trabalho desse tipo. Disse que para publicar uma matéria teria que levantar os aspectos mais relevantes a serem mostrados aos leitores, tomando o cuidado de não expor em demasia a escola e eles próprios. Mostrei que no jornalismo tínhamos que ter muita responsabilidade por falar da vida das pessoas e das instituições. Sobre a pesquisa, mostrei que ela se direcionaria mais para pessoas estudiosas da educação e que a reportagem

alcançaria o grande público. Após explicitar os meandros do meu trabalho, eles se mostraram solícitos e interessados em participar das entrevistas.

O adolescente M1, sempre o mais participativo, falou da realização de várias festas e encontros que aconteciam com frequência envolvendo os alunos da escola e de outros adolescentes convidados de outros bairros. Em algumas oportunidades, o Programa Escola da Família, realizou alguns festivais de dança e esportes na escola, o que atraiu a participação de adolescentes de outras partes da cidade. “É uma forma que temos de mostrar que aqui na nossa escola não tem nenhum monstro”, disse. Desde o início, esses adolescentes mostraram uma forte identificação com a escola e desejavam defendê-la dos boatos que circulavam pela cidade.

Ao término da reunião, os adolescentes estavam muito empolgados e pediram para que os fotografasse dançando. Realizamos então uma pequena sessão de fotografias na qual mostraram os principais movimentos do break. Combinamos, então, realizarmos a entrevista na próxima semana. A seguir apresento algumas imagens colhidas a pedido dos próprios adolescentes neste dia. Ao pedirem para ser fotografados, entendo que esses adolescentes se abriram para serem observados por olhos de outras culturas. A partir desse momento chave, a possibilidade de troca entre sujeito e pesquisador se estabeleceu em um vínculo afetivo, na qual cada parte começara a se interessar pelo que o outro tinha a oferecer.



**IMAGEM 30: INVERSÃO**

*M1, M2 e M3 realizam um movimento de cabeça para baixo*



**IMAGEM 31: FREEZE**

*M2 em outro movimento de congelamento que são os mais difíceis e requerem força*



**IMAGEM 32: DIFICULDADE**

*M1 mostra a dificuldade na execução dos movimentos*



**IMAGEM 33: EQUILÍBRIO**

*M4 mostrou um movimento que requer equilíbrio*

Percebi, no decorrer desta pesquisa, que os espaços escolares cultivados e preservados pelos adolescentes que estudamos se tornaram seu refúgio, seu beco, sua *quebrada*<sup>18</sup> e, como elencado na arquetipologia geral de Durand (2002), o lugar primordial da vida, o ventre quente e a terra natal. A esse respeito e acerca das pesquisas contemporâneas sobre as novas formas de relação social, Maffesoli nos mostra que esses estudos

<sup>18</sup> Gíria que designa o local de convívio dos adolescentes. Pode ser o bairro, a rua, a escola, o campo, entre outros.

[...] sobre a linguagem corporal, sobre a importância do ruído e da música e sobre a proxemia, retomam, por um lado, as perspectivas místicas, poéticas e utópicas da correspondência e da dimensão arquitetônica, e, por outro, as considerações da física teórica sobre o infinitamente pequeno. (MAFFESOLI, 2006, p. 140)

Essa guliverização<sup>19</sup>, que nos mostra também Durand (2002), retoma os temas das estruturas noturnas do imaginário, nas quais as imagens do retorno ao lugar sagrado, o engolimento e o infinitamente pequeno nos revelam as manifestações de um imaginário gerado nas experiências juvenis e comunitárias que presenciamos. Desta forma, podemos considerar que essas imagens emergem das dominantes copulativas e digestivas, constituindo toda uma estrutura mística e sintética do imaginário. Copulativa porque, como já apontamos, remete aos esquemas rítmicos da música e da dança. Digestiva porque retoma os temas da vida comunitária experienciada no pequeno grupo e no lugar do recolhimento. Temos, então, nas estruturas imaginárias que estudamos, os elementos para perfazer os caminhos percorridos pelo grupo em sua cotidianidade e sua corporeidade.

## 2.4 A ENTREVISTA E A REPORTAGEM ETNOGRÁFICA. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.

Realizei a entrevista semi-estrutura com M1 e M2, os idealizadores do grupo, em um sábado na própria escola. Os outros integrantes do grupo não participaram pois trabalham durante o final de semana. Os adolescentes revelaram que os treinos em grupo se davam melhor no projeto Reciclando Vidas, onde todos tinham disponibilidade de horário para participar. A escola, portanto, se tornou mais um lugar de diversão e de

---

<sup>19</sup> A miniaturização que nos fala Durand nos permite perceber como o "infinitamente pequeno" se torna a partícula indivisível, a sede primordial da matéria e do todo, onde se pode apreender a natureza através de um elemento que a resume e a concentra, transformando-a numa substância íntima.

encontro com os amigos do que propriamente um local apropriado de treino de dança, embora M1 e M2 fossem assíduos nas oficinas que ministravam às crianças. O que ficou evidente, tanto em nossas anotações quanto na entrevista, é que a dança que praticavam, seja na escola, no projeto Reciclando Vidas ou em suas casas, se constituiu um importante elemento de pulsão afetiva, pois confere sentidos a todas as suas ações e pensamentos.

A entrevista foi dividida em três conjuntos de perguntas abertas, o que possibilitou o desenvolvimento de temas que não estavam previstos e surgiram no decorrer dos questionamentos. As primeiras perguntas diziam respeito ao grupo de adolescentes como sua constituição, suas atividades preferidas, seus lugares de lazer preferidos, seus anseios, seus gostos, o aprendizado em conjunto da dança, entre outras. Em segundo, nos preocupamos em levantar as percepções acerca do ambiente escolar em que convivem com outros adolescentes e professores. Em terceiro, a partir de um roteiro pré-estabelecido, pedimos para que falassem da dança propriamente dita. A entrevista foi realizada em uma sala de aula com os dois adolescentes ao mesmo tempo. Optei pela participação simultânea pois o que estava em pauta eram questões que diziam respeito ao grupo. Em algumas questões, percebi que tanto M1 e M2 construíram as respostas em conjunto pois auxiliaram um ao outro e corrigiam-se em alguns pontos. Procurei lançar as perguntas estabelecidas, deixando-os à vontade para responder. Em algumas ocasiões a entrevista adquiriu o caráter de conversa informal, na qual pude introduzir outros questionamentos que surgiram e não estavam previstos.

Nesta entrevista pude colher material tanto para a pesquisa quanto para a reportagem publicada em jornal. As informações trazidas pelos adolescentes me permitiram constatar mais precisamente em suas falas aquilo que havia observado em suas práticas na escola e no projeto. Na reportagem<sup>20</sup>, procurei discorrer sobre os temas que os adolescentes deram maior ênfase. Assim, desenvolvi os apontamentos que diziam respeito à discriminação em relação a escola e ao bairro, a dança break como profundamente

---

<sup>20</sup> Cf. apêndice na página 146.

complexa e portadora de várias influências culturais, ao sentimento de abandono pelo poder público, as contribuições do break para a educação das crianças e adolescentes e a profunda empatia que sentiam com a escola, os amigos e professores.

As apreciações dos adolescentes nos mostraram os caminhos das sensibilidades juvenis na apropriação das realidades vivenciadas em seu cotidiano. O senso comum, desta forma, compartilhado por esses adolescentes, mostrou as construções mentais erigidas no calor da vida grupal e como eles respondiam às incursões da realidade externa que tanto podia os repelir quanto os atrair. Portanto, como instrumento de análise da entrevista semi-estruturada, optei pela análise jornalística, pois fornece subsídios para a elaboração de um conhecimento que transita apropriadamente entre o método científico e o senso comum.

As conceituações acerca do jornalismo como uma forma de conhecimento que estaria entre o senso comum e a ciência foram propostas por Robert Park (1955) em seu artigo *News as a form of Knowledge*. Este autor parte da suposição de que existiriam certos *níveis intermediários* dentro de um *continuum* que ligaria as duas formas polarizadas de conhecimentos citadas, e o conhecimento produzido pelo jornalismo poderia estar inserido num espaço intermediário deste continuum. O que Park propõe é uma aproximação entre ciência e jornalismo, na qual o resultado seria um conhecimento que transitaria entre os dados da vida cotidiana e as conceituações dos métodos científicos. Desta forma, a racionalidade embutida na metodologia de construção do conhecimento científico dá ao jornalismo instrumentos mais rigorosos e precisos de captação e interpretação de informações durante a reportagem e o jornalismo, por sua vez, pode conferir à ciência social novas ferramentas para trabalhar o dado imediato que emerge do cotidiano e o senso comum como mecanismo de apreciação da vida.

Uma possibilidade que a pesquisa qualitativa oferece ao jornalismo é a utilização da etnografia como modo de compreensão das realidades, dos significados e dos sujeitos sociais. Cramer e McDevitt (2004) trabalharam com a aplicação de procedimentos

etnográficos na apuração jornalística, com o objetivo de criar uma nova modalidade de reportagem que denominaram de *reportagem etnográfica*. Esses autores mostraram que certos objetos jornalísticos podem ser melhor captados e compreendidos com o auxílio de ferramentas etnográficas. Ao mesmo tempo, apontam que as reportagens em profundidade já conteriam traços de um método etnográfico. Assim, o método procura descrever a história do ponto de vista de um ou de vários sujeitos acerca de um fenômeno que se quer estudar ou descrever para a produção da notícia ou da pesquisa e não do enquadramento do jornalista/pesquisador.

Busca, assim, reunir detalhes da vida cotidiana dos sujeitos, reproduzir diálogos reais, introduzir monólogos interiores dos sujeitos como seus pensamentos, sonhos, dúvidas ou preocupações, descrever detalhes físicos de lugares ou pessoas e imergir temporariamente na vida dos sujeitos. Esta aplicação metodológica conduz o jornalista/pesquisador a introduzir situações tais como: discutir com os sujeitos da reportagem/pesquisa quais tipos de informações poderiam ser reveladas em uma matéria ou deixar o enfoque factual ser definido no contexto e perspectiva dos sujeitos.

Este método se revela eficaz na análise de dados sensíveis, pois considera o senso comum que “[...] põe em jogo, de modo global, os cinco sentidos do humano, sem hierarquizá-los, e sem submetê-los à preeminência do espírito” (MAFFESOLI, 1998, p. 161) e que é revelador de um dado mundano fundado na lógica ou na ilógica das vivências grupais. Com a análise jornalística, a partir da entrevista semi-estruturada e o modelo etnográfico que adoto nesta pesquisa, procura-se considerar a comunicação entre ciência e senso comum, levando-se em conta os dados profundos e de superfície que permeiam o imaginário como fundamento da ordem grupal que constitui a vida, o próprio senso comum e o conhecimento. Assim,

[...] convém, portanto, restituir às diversas expressões desse senso comum seus foros de nobreza, e assumi-las intelectualmente. É isso o interesse de uma razão sensível que, sem negar fidelidade às exigências de rigor

próprias ao espírito, não esquece que deve ficar enraizada naquilo que lhe serve de substrato, e que lhe dá, afinal de contas, toda a sua legitimidade. Sem pretender fazer paradoxo a qualquer preço, tal sensibilidade é bem expressa naquilo que pode ser denominado um empirismo especulativo que se mantenha o mais próximo possível da concretude dos fenômenos sociais, tomando-os pelo que são em si próprios, sem pretender fazer com que entrem num molde preestabelecido, ou providenciar para que correspondam a um sistema teórico construído. (MAFFESOLI, 1998, p. 161)

Passo agora a apresentar as considerações obtidas a partir da entrevista realizada com os adolescentes. Descrevo, a partir do método jornalístico, os principais pontos da fala dos adolescentes que se deram em torno dos temas pré-estabelecidos que foram as vivências do grupo considerando as relações entre eles, a dança e a vida escolar. Outras questões, que não estavam previstas, surgiram como o sentimento de desamparo em relação ao poder público e as relações com os outros adolescentes que cultivam comportamentos e gostos diferentes. Também apresento algumas observações obtidas com o trabalho etnográfico que comprovam suas falas a respeito das vivências cotidianas na escola e no bairro.

## 2.5 OUVINDO E OBSERVANDO OS ADOLESCENTES

O surgimento do grupo se deu nas oficinas culturais realizadas pela prefeitura de Araraquara no ano de 2005. M1 e M2 conheceram alguns adolescentes e os convidaram a participar de um grupo de dança. Assim surgiu o *Mutantes Crew*, um grupo de cerca de seis adolescentes que compartilha o break em seu cotidiano. No início eles se reuniam para preparar as coreografias e treinar para participarem dos rachas. Na cidade de Araraquara os rachas são comuns e podem acontecer em campeonatos organizados por grupos específicos, promotores de eventos e organizações de bairros, ou mesmo se dar em desafios



entre grupos de amigos ou rivais. Em torno dos rachas se consolidam as crews que podem trazer consigo não só a marca de um estilo de dança, mas também a rivalidade que existe entre cidades, bairros e turmas. O grupo Mutantes Crew surgiu neste contexto de encontro entre os adolescentes B. Boys que se reúnem para cultivar a amizade e se enfrentarem na roda de dança.

Os adolescentes gostam de estar juntos. Se reúnem em suas casas para dançar, ouvir música e conversar. Sua música preferida é o break e não apreciam o rap. “Gostamos das batidas fortes e rápidas para dançar que são da música break. O rap não é dançante. É mais poesia” diz M1. Também gostam de jogar futebol no campo ao lado da escola, além de frequentarem o projeto Reciclando Vidas e a escola durante a semana e aos sábados e domingos.

Suas falas não apresentam muitas gírias como encontramos em adolescentes que preferem o rap. Estes últimos, por terem contato com a linguagem dos rappers ou MC's que usam as gírias em seus versos, acabam reproduzindo em seu cotidiano suas falas. Este aspecto da linguagem nos mostrou que os adolescentes B. Boys que estudamos não estabelecem ligações culturais com o Hip Hop como um todo, preferindo a prática da dança que é uma forma de se relacionarem com seus corpos, com seus amigos e com as crianças e adolescentes que ensinam.

Quanto às vestimentas, também não encontramos muita diferença em relação aos outros adolescentes que frequentam a escola. M1 e M2 disseram preferir roupas largas que facilitam o movimento. Também usam bonés, tocas e camisetas com o nome do grupo escrito a tinta. Nos treinos usam acessórios como cotoveleiras e joelheiras para se protegerem de lesões.

A partir dessas observações, não podemos dizer que a vestimenta e a linguagem constituam categorias para identificarmos com segurança este grupo de adolescentes dançarinos. Percebemos que as formas de socialidade que surgem nos vários lugares do

*pedaço* que ocupam são mais reveladoras de um *élan vital* grupal do que outros signos comportamentais. Desta forma, o *estar-junto* nos espaços como a escola, o projeto Reciclando Vidas, o campo de futebol e as casas dos amigos, com todas as formas de relações que aparecem como os treinos, os rachas, os desafios e as brincadeiras, nos dizem muito mais sobre esses adolescentes do que simplesmente sua linguagem e sua vestimenta. M1 deixa isso muito claro ao dizer que a dança criou a amizade entre eles. “Onde estamos nós dançamos. Pode ser na casa de um amigo ou aqui na escola. Não Importa. A nossa vida é a dança. A gente se diverte e aprende muitas coisas juntos”, diz. O adolescente se refere ao aprendizado dos movimentos do break, mas também não descarta a transmissão do que chamou de *ideologia do break*, que corresponde a um código cultural composto por valores como respeito e disciplina.

Respeito porque no racha o B. Boy tem que respeitar seu adversário. Se um dia ele racha, no outro ele é rachado. Se perde, tem que levantar a cabeça e continuar treinando. Disciplina porque não tem como aprender o break sem dedicação e disciplina nos treinos. Os movimentos são difíceis e não tem como ser um bom B. Boy se não treinar muito. (M1)

Quando estão em grupo, os adolescentes gostam de disputar rachas entre si. Quando dois oponentes estão na roda, os outros membros do grupo zombam, provocam e incitam os B. Boys a realizarem os movimentos mais complexos e, assim, vencerem o racha. “É uma disputa como um jogo de futebol. Não tem violência entre nós. Eu e M2 sempre rachamos juntos e nunca vamos brigar por isso. Nossa amizade é acima de tudo”, diz M1. Esta fala revela como se dá a relação entre os amigos. Neste caso a aparição da disputa adquire o caráter lúdico que ajuda a afirmar a amizade através dos laços afetivos que se dão através da dança.

Antes dos treinos e das oficinas de dança, os adolescentes realizam longas sessões de alongamentos. Para esses adolescentes, a dor está sempre presente num movimento mal

executado ou na repetição exaustiva dos freezes ou power moves. “Sempre machucamos o ombro, os pulsos ou cotovelos porque todo o peso do corpo fica por cima do braço ou mesmo da cabeça. Os movimentos mais legais são os mais difíceis e dolorosos de aprender”, diz M2. Os alongamentos, aprendidos nas aulas de educação física, servem para preparar o corpo para os impactos da dança. Durante o período em que estive na escola também notei que realizavam alguns exercícios de fortalecimento muscular, o que acabou por revelar uma ligação entre dança e gênero, pois demarca as práticas dançantes masculinas e femininas.

Você pode ver que os braços dos B. Boys são sempre musculosos pois os principais movimentos sempre são por cima do braço jogando as pernas para o ar. As meninas não gostam do break porque cria muito músculo no corpo. Mas gostam de ver. No break se fica praticamente o tempo todo de cabeça para baixo e as meninas teriam que mudar as roupas que usam. Elas gostam mais de funk e pagode. Algumas meninas gostam de mostrar o corpo com shortinhos e mini-saias. Outras gostam da dança de rua porque é mais coreografada e é mais fácil e tem menos movimentos que o break. (M1)

As oficinas de dança na escola começaram quando perceberam que as crianças se aglomeravam no pátio para vê-los dançar. Elas acham divertido e procuram imitar os mais velhos que dançam. Durante o período de observação na escola percebi que as crianças, em sua maioria meninos, pediam para que os ensinassem.

Para ensinar, fazemos o mesmo que o monitor do projeto Reciclando Vidas faz com a gente. Começamos pelos movimentos mais fáceis, mas já têm moleques que hoje estão melhores que nós. Além da dança, ensinamos a dedicação e o respeito pelos adversários do racha. (M2)

As oficinas não tinham horário para começar. Ocorriam tanto no sábado de manhã, após um jogo de futebol ou vídeo game, ou após o almoço comunitário. Os adolescentes se encontravam na escola e logo se entretiam em alguma atividade de esporte ou recreação. Podiam ficar horas jogando vídeo game, futebol ou vôlei, auxiliando o educador do programa Escola da Família em algum concerto no prédio ou simplesmente conversando sobre assuntos diversos. Realizavam primeiro os treinos para, em seguida, chamar os meninos que os assistiam para a oficina. “Aprendemos todos os movimentos com os B. Boys mais experientes. Agora ensinamos os mais jovens. Aqui tem moleques de 8, 9 e 10 anos que um dia serão até melhores que nós”, diz M1.

Os adolescentes mostraram ser conhecedores da dança que praticam em seus aspectos multiculturais. Sabem que os passos que realizam no *top rocking* são similares ao frevo e a ginga da capoeira e que os power moves e freezes são influenciados pela ginástica olímpica e pelo kung fu. Apesar de ser uma dança de muito impacto nos braços e tronco, ocasionando muitas contusões, eles acreditam que ela trouxe muito mais benefícios para seus corpos.

Percebemos que a dança nos trouxe muitos benefícios. Eu tinha asma e faz mais de um ano que não tenho crise. A respiração muda, a força no braço e o controle do corpo. Ele vai se acostumando. Conheço B. Boy de 40 anos que dança ainda e nunca teve nada. (M2)

Tanto M1 e M2 apontaram que seus pais gostam e os apoiam na prática da dança. Isso ficou evidente quando pedi aos meninos que levassem as autorizações aos seus pais para que assinassem, permitindo sua participação na pesquisa e na reportagem. M2, que reside com sua mãe, disse que ela pratica a dança de rua em uma academia da cidade e que o incentiva a dançar. Já M1 revelou que seus pais apoiam, mas não entendem muito bem. Acha que está praticando uma atividade física que auxilia em sua saúde e ocupa seu tempo, evitando que fique ocioso nas ruas. Apesar do apoio no lar, os meninos disseram

que seus pais se preocupam com o demasiado interesse pela dança e querem que eles também se dediquem aos estudos. “Minha mãe pega no meu pé falando que eu só danço. Aí eu falo pra ela que eu só sei dançar e que foi ela que me ensinou isso!”, diz M2.

Na escola os meninos auxiliam os professores a entenderem suas práticas de dança. “Nós **ensinamos** os professores sobre a nossa cultura que é sempre discriminada. Todo mundo tem preconceito como se fosse uma coisa de favelado, que não tem futuro e não dá dinheiro”, diz M1. Nesta fala percebemos que os meninos acreditam que realmente ensinam seus educadores sobre a prática do break e da dança de rua. Vimos que as danças juvenis fazem parte da proposta curricular para a educação física e são nessas aulas que eles podem mostrar tudo o que sabem para os colegas e professores.

Desde o início de nossos encontros eles sempre se mostraram muito preocupados com a escola e enfatizaram seu prazer em frequentá-la. “Eu adoro esta escola e não saí daqui. A gente esquece os problemas. Em casa a mãe sempre pega no pé e tem que estudar e fazer serviço. Aí vem pra escola, se reúne com os amigos, dança e esquece de tudo”, diz M2. Os adolescentes destacaram a abertura que é concedida pelo diretor para que mostrem sua dança em um dia da semana no intervalo das aulas. “Colocamos o som no pátio e dançamos no palco. Não só nós, mas outros que quiserem dançar também podem participar”, diz M2. O palco que ele se refere é um palco construído no próprio pátio da escola, onde ocorrem apresentações de dança entre outras atividades. O próprio diretor confirmou as apresentações eventuais. Para ele, esta é uma forma de fazer com que os adolescentes se sintam mais integrados a escola, além de dar a oportunidade de mostrarem sua dança.

Quanto aos professores eles disseram preferir aqueles que os compreendem e que não os discriminam pelos seus gostos e comportamento. Desde o início do trabalho etnográfico, percebi a estreita ligação entre as práticas dançantes, a música e a amizade desses adolescentes. Tais elementos se entrecruzam em todas as esferas de suas vidas cotidianas, inclusive na sala de aula. É o que mostra a fala de M1:

Na sala de aula nós ligamos a música no celular. Tem professor que deixa e outros que querem tomar o aparelho. A música nos relaxa e a gente sempre faz a matéria. Sabemos que tem a lei que proíbe. Tem uma professora que liga o rádio na sala. Aí todo mundo fica quieto. Quando a professora explica a matéria ela desliga e todos respeitam.

Os meninos revelaram que os professores mais repressores e autoritários são aqueles que mais sofrem com a indisciplina escolar. “Nós sabemos respeitar um professor que nos compreende porque ele nos dá alguma coisa que gostamos como a música na sala e nós obedecemos quando pede silêncio”, diz M2. Esta relação de troca se mostrou mais importante para a harmonia do ambiente escolar do que a imposição de comportamentos por parte dos professores. Embora não tenha estendido minhas observações para o período regular de aulas, por não ser o objetivo deste trabalho, este fato inclusive foi relatado pelo próprio diretor em uma conversa informal ocorrida em um sábado em que realizava minhas observações. Ele dissera que incentivava o bom relacionamento entre alunos e professores e que tentava um ambiente harmônico entre o que os alunos queriam e o que os educadores pretendiam. Na ocasião ele revelou que a escola participava de algumas atividades nas quais se dava a integração do corpo docente e alunos. Entre essas atividades, o Dia do Desafio<sup>21</sup> foi apontado como um exemplo dessa integração tanto pelos meninos como pelo seu diretor. “Neste dia pensaram que nós íamos fazer baderna e que não conseguiriam controlar a gente. Se enganaram. Todo mundo brincou, se divertiu e realizou as atividades propostas pelos professores”, disse M1.

Aos finais de semana se dão as atividades do Programa Escola da Família. Embora seja um projeto instituído pelo governo do Estado de São Paulo com seu regulamento e regras diversas, os adolescentes veem nele mais uma oportunidade de encontrar os amigos e praticarem o que mais gostam.

---

<sup>21</sup> Um dia instituído pelo governo estadual dedicado a atividades físicas onde as cidades paulistas competem com outras cidades de outros países.

A gente fica aqui se divertindo e encontra os amigos nos cursos, no futebol, no tênis de mesa, no vídeo game e no almoço. Se não tivesse o Escola da Família não teríamos o que fazer. Onde vou ficar sem a escola? Não tem onde ir! Não tem um dinheiro para ir para uma balada. A escola é o único lugar! (M1)

Percebemos nesta fala que o sentido de estar na escola ultrapassa a aquisição do conhecimento acadêmico, e que se desdobra em outras formas de saberes advindas das práticas juvenis. Estes saberes se constroem no viver cotidiano, no qual os relacionamentos intensos regulam o surgimento de comportamentos e práticas educativas no bojo da efervescência das culturas e dos desejos dos jovens educadores. A percepção deles em relação ao Programa Escola da Família não leva em conta que é um projeto imposto pelo Estado, com suas diretrizes e problemáticas institucionais. Antes, para eles, é uma oportunidade de fazer uso dos recursos que a escola dispõe como quadras, aparelhos eletrônicos, alimentação e salas. Em suas falas, percebemos o que a escola se torna para eles com os portões abertos e não o que ela dispõe a respeito de programas e projetos instituídos.

No início do programa, a equipe de educadores universitários, juntamente com o seu coordenador, tentou aplicar sem sucesso um cronograma fixo de atividades divididas entre sábado e domingo. As atividades não puderam ser sistematizadas, pois as crianças e os adolescentes preferiam fazer o que quisessem no momento em que quisessem. Desde então, o coordenador disponibiliza bolas, televisores, aparelhos de som, salas, quadras e mesas de jogos a qualquer hora do dia, desde que seja solicitado por um participante, mas com o acompanhamento de um universitário bolsista responsável.

As trocas dinâmicas entre as pessoas que participam das atividades dos finais de semana se dão no bojo da comunidade escolar e são reveladoras de um *élan vital social*, um intenso constructo relacional que se descortina perante nossos olhos, mas que não obedece

nenhuma instância de sistematização. Elas apenas acontecem e se reinventam sem que seus agentes sejam plenamente conscientes disso. Sobre esta dimensão do coletivo e a pretexto de uma harmonia diferencial, Maffesoli dirá que

[...] o coletivo permite colocar em jogo as potencialidades multidimensionais (polimorfias) de cada um, num conjunto. Assim, não se trata de forma alguma de uma globalidade abstrata, gerada de maneira totalitária por um homem ou grupo de homens [...] (MAFFESOLI, 1984, p. 29)

A defesa da escola pelos meninos dançarinos contra os boatos e notícias sobre a violência que supostamente ocorre ali, foi enfatizada por M1. “Os professores têm medo de pegar aula aqui. Os universitários do Escola da Família também têm medo. Não vejo nossa escola como violenta. O que acontece aqui acontece em qualquer escola. Mas nós levamos a fama”. O adolescente faz questão de frisar inúmeras vezes em sua fala o fato de existir uma comunidade na escola, que vive em harmonia, em um espaço de convivência privilegiado e diferenciado no espaço do bairro em que vivem e circulam.

Em uma conversa informal, o educador do programa disse que há problemas com a violência como em qualquer lugar e que está sempre relacionada a brigas. Sobre os adolescentes que frequentam a escola, disse que são quase sempre educados, pois entendem que a escola está aberta para o seu próprio bem estar. Disse ainda que os portões que dão acesso às quadras ficam abertos para os meninos praticarem o futebol. Sempre quando a equipe do Escola da Família chega, por volta das 9hs, os meninos já estão ali jogando. Certa vez, a bola da escola utilizada pelos meninos nos jogos furou ao bater em um alambrado. Cada um dos meninos deu um pouco de dinheiro, compraram a bola e a entregaram ao educador. Ele não aceitou. Disse para ficarem com a bola pois eles que a utilizariam.



Encontrei por diversas vezes cartazes com anúncios de festas afixados nas paredes e muros da escola. Questionados sobre este fato, os adolescentes disseram que as festas são realizadas nas casas dos amigos e às vezes na própria escola. As festas na escola são realizadas aos finais de semana, dentro do Programa Escola da Família. O educador do programa na escola confirmou estas festas dizendo que elas ocorrem em dias especiais como dia das mães, das crianças, páscoa, entre outros.

Vários meninos e meninas que estudam na escola também frequentam o projeto Reciclando Vidas. M1 e M2 falaram do abandono do projeto pelo poder público. “Vemos que outros projetos da prefeitura têm mais recursos que o nosso. Não tem uma tinta pra fazer o grafite. As salas são pequenas para praticar o break. O que fazemos também é cultura. Não é só cultura a dança clássica, a pintura e o teatro”, diz M1. Os meninos reconhecem a importância do projeto inclusive na recuperação de alguns de seus amigos.

Nós vemos que o Hip Hop está recuperando os jovens. No projeto temos jovens da fundação Casa que estão escolhendo um dos quatro elementos para aprenderem. Temos amigos que usavam drogas e agora participam do projeto o dia todo. Não acho certo a prefeitura cortar tudo, inclusive o nosso lanche. (M2)

Ao término da entrevista, pedi para gravar um depoimento de cada um e dei a liberdade para que falassem sobre o que quisessem. Este foi o resultado:

A dança para mim é uma forma de lutarmos contra a violência que nos cerca. Sempre ensinamos as crianças como queremos que seja a vida. Não queremos brigas, queremos respeitos entre as pessoas e procuramos passar isso. Quando estamos dançando as crianças pedem para aprender e sempre falamos para elas da importância de viver em paz. Muita gente valoriza como cultura o sapateado, a dança contemporânea e o ballet. As pessoas precisam ver também o que nós estamos fazendo e nos dar valor. Cortaram o nosso treino da tarde que acontecia no centro afro e mudaram para a noite. Não deu mais para ir. Sobrou apenas o

Reciclando Vidas. Eles não entendem que a dança é a nossa vida. É como nos divertimos. Poderíamos estar aprontando. Não. Estamos dançando. (M1)

A dança pra mim é tudo. É educação, respeito e disciplina. É uma forma de mostrarmos que merecemos respeito, apesar do preconceito das pessoas, inclusive de alguns professores. Queremos mais apoio. Mais verbas para os projetos que frequentamos. Antes tínhamos muitos eventos de break, muitas batalhas eram organizadas. Hoje não tem mais. Sentimos falta desse apoio. (M2)

Na semana seguinte a entrevista, fui ao projeto Reciclando Vidas e levei alguns exemplares do jornal publicado naquela semana. A reportagem, que consta em apêndice nesta pesquisa, preencheu quase uma página de jornal com duas fotos, uma de M1 e outra de M2 realizando um movimento do break. Neste dia, estavam presentes todos os meninos que integram o Mutantes Crew e todos se mostraram muito contentes com a reportagem. Todos leram com muita atenção e comentaram cada trecho. Agradeceram dizendo que agora a escola tinha uma notícia positiva na imprensa. Dei um exemplar para cada um e para o educador Darcy, que afixou na escola.

Na terceira seção deste trabalho retomarei, à luz do referencial teórico-metodológico, as observações feitas em campo e os apontamentos surgidos na entrevista para explicitar os elementos constituintes da descrição etnográfica como fatores, agentes, atos pedagógicos, mecanismos e processos que foram revelados pela prática da dança. Antes, tratarei especificamente da dança break como me foi apresentada pelos adolescentes e seus principais movimentos e modulações cinéticas.

## 2.6 A DANÇA COMO ATO PEDAGÓGICO E EXPRESSÃO DO IMAGINÁRIO

A soltura dos corpos que presenciei nas práticas dançantes dos adolescentes, bem como o desejo de viver harmoniosamente entre amigos na escola e no bairro, representam faces de uma realidade que se sobrepõe às absolutizações das instituições e dos espaços. Os corpos, como vetores de subjetividades polifônicas que se entrecruzam nas rodas de dança, nas salas de aula, nas quadras de esporte, nas ruas, becos e bares são corpos que respondem ao meio através de um pensar por movimentos; pensar este ancorado para além dos imperativos do consciente e da experiência imediata; um pensar tributário dos impulsos inconscientes emergidos em imagens cinéticas. O adolescente, afastado dos processos políticos pelas instituições por razões históricas já citadas neste trabalho quando apontei o surgimento do complexo Aschenbach-Tadzio como metáfora da participação da juventude na sociedade brasileira, reluta quando esta tenta enclausurar seus movimentos e sentimentos. Reinventa o sentido de corpo, brinca com ele, pula, rola, abraça, toca, inverte seu eixo de equilíbrio, perfura e desenha-o como se fosse uma página em branco a ser escrita.

O currículo escolar para a Educação Física, ansiando por fazer com que adolescentes e crianças se encontrem em seus corpos através de esquemas de postura, de fortalecimento muscular, alongamentos e práticas esportivas e culturais, escapa de seus objetivos ao esbarrar na aparição de um corpo que se constrói também em imagem e que emerge de conteúdos inconscientes que respondem ao meio cósmico e social. A dança dos adolescentes, que se processa através do break, é uma arte da rua, portanto gerada no calor das vivências grupais e nas emergências cotidianas do indivíduo, não estando condicionada a nenhum cogito curricular de emolduração da expressão humana. A este respeito, recuperamos abaixo alguns apontamentos de Jung quando tratou do processo criativo como meio para encontrar as fontes mais profundas da vida.

O processo criativo consiste (até onde nos é dado segui-lo) numa ativação inconsciente do arquétipo e numa elaboração e formalização na obra acabada. De certo modo a formação da imagem primordial é uma transcrição para a linguagem do presente pelo artista, dando novamente a cada um a possibilidade de encontrar o acesso às fontes mais profundas da vida que, de outro modo, lhe seria negado. É aí que está o significado social da obra de arte: ela trabalha continuamente na **educação do espírito da época**, pois traz à tona aquelas formas das quais a época mais necessita, partindo da insatisfação do presente, a ânsia do artista recua até encontrar [na camada mais profunda] do inconsciente aquela imagem primordial adequada para compensar de modo mais efetivo a carência e unilateralidade do espírito da época. Assim como no indivíduo a unilateralidade de sua atitude consciente é corrigida por reações inconscientes, assim a arte representa um processo de auto-regulação espiritual na vida das épocas e das nações. (JUNG, 1987, p. 71, grifo nosso)

A respeito do processo criativo desencadeado pelas danças dos adolescentes, podemos dizer que emerge dos subterrâneos da consciência, em resposta a uma demanda da realidade e um posicionamento no mundo. Os adolescentes, frequentadores de um sistema de ensino caracterizado pela *iconoclastia cultural*<sup>22</sup> (DUBORGEL, 1992) e relegados às margens dos processos culturais oficiais, trazem à tona uma nova expressão artística que, no entendimento de Jung, atua para compensar a *unilateralidade do espírito da época*. Este adolescente, em contato com métodos de ensino que procuram cercear sua manifestação cultural mais latente e domesticar seu corpo, recua até encontrar no inconsciente as imagens que darão todo sentido a seu agir individual e grupal. A dança, neste sentido, desempenhará este papel de *educadora do espírito da época*, pois forjará uma nova percepção a respeito do que é o imaginário juvenil.

Podemos dizer que a dança se dá a partir de gestos arquetípicos, pois se comunica com a vida e com o cosmos, como portadora de toda energética do imaginário. Assim,

---

<sup>22</sup> Duborgel entende a iconoclastia escolar como mecanismo de negação da imaginação através da colonização do saber infantil pelo método positivista e racionalista que atua nos processos educativos atuais.

"[...] uma dança sempre imita um gesto arquetípico, ou comemora um momento mítico" (ELIADE, 1992, p. 34). A dança, portanto, como comunicação gestual e simbólica do corpo, permite definir o homem como um animal rítmico (MAUSS, 1974).

Vimos que o imaginário juvenil manifesta o ser *neóteno nequentropo* que promove a negação dos sistemas entrópicos fechados e que parte em jornada em busca de novos horizontes de criação da existência. O imaginário, então, é compreendido como

[...] a faculdade fundamental, irredutível e eminente poder humano de retomar o universo numa forma outra, de o representar e re-criar como totalidade e unidade, como espelho do homem, homem ampliado, testemunho do sentido, imagem complexa da dramática humana, metáfora generalizada dos 'deuses', melhores ou piores, que definem as coordenadas das nossas nostalgias e os emblemas da nossa 'realidade'. (DUBORGEL, 1992, p. 289).

A dança praticada pelos adolescentes que presenciei, surgida nas manifestações do imaginário juvenil, se apresenta como uma dinâmica de símbolos inseridos ora aleatoriamente, ora coreografados durante a performance do adolescente dançarino. Ela promove uma relação de interdependência e simultaneidade entre o concreto e o simbólico, num continuum de elaboração e reflexão debruçadas no corpo em movimento. O adolescente, ao executar seus movimentos, se preocupa com sua composição cuidando para que seja a mais completa possível e que impressione os participantes da roda de racha. Seus movimentos não estão previamente selecionados, eles são executados à medida que seus oponentes apresentam seu repertório. Os movimentos mais impressionantes são aqueles que apresentam maior dificuldade na elaboração, geralmente aqueles em que o corpo está apoiado pelos braços ou cabeça. Neste caso, o eixo de equilíbrio do corpo se inverte, os pés são jogados para cima e os quadris trabalham para garantir a transposição entre os movimentos.

Na capoeira, este movimento de cabeça para baixo é o *Aú*, através do qual o jogador procura se afastar ou se aproximar de seu oponente. Nesta movimentação, as possibilidades de improvisação são ampliadas, apesar de aparentemente o jogador estar em posição mais vulnerável. Para o capoeirista, os movimentos acrobáticos, ou mesmo de solo, não representam necessariamente posições de vulnerabilidade em relação ao oponente. Elas servem para abrir a guarda do oponente e possibilitar contra-ataques imprevistos no caso do jogador estar no chão. Mestre Nestor Capoeira, um conhecedor profundo desta arte afrobrasileira, fala da importância dos movimentos acrobáticos no *jogo da vida* para além da roda de dança.

[...] a capoeira prepara para o jogo na roda e também para o jogo da vida. E, na vida, muitas vezes somos ‘atacados’ quando já estamos em uma posição vulnerável (e completamente ‘fora de base’). Então, quando introduzimos um movimento acrobático no jogo, estamos nos acostumando a **nos virar** e improvisar [...] (CAPOEIRA, 2001, p. 128, grifo nosso)

Esta relação entre dança e vida só pode representar uma parte do processo de individuação da qual bem falou Jung, no qual a dança, como vimos, se manifesta como mecanismo de compensação entre o ser e o mundo. Para o capoeirista e o dançarino da rua, a roda de dança é símbolo máximo de sua realização e o círculo a expressão primordial da *totalidade*. Desta forma, a busca do *Self* (a totalidade do ser) se torna a busca de um corpo vivo que dança; um corpo que precisa encontrar uma base, um centro e uma essência.



IMAGEM 34: RODA

*A roda do break*



IMAGEM 35: JOGO

*A roda de capoeira*



IMAGEM 36: RITUAL

*A roda de candomblé*

As rodas de dança, largamente difundidas pelo folclore brasileiro e pelas expressões culturais trazidas pelos africanos escravizados, representam o momento do êxtase e da celebração comunitária, no qual o tempo pode ser eufemizado e os corpos codificados desde os recortes cinéticos significativos aos transe de possessão como podemos verificar no candomblé. Os participantes da roda sempre se concentram no centro, sede da transfiguração mítica dançante, e colaboram indiretamente com cânticos, ritmos e incitações variadas. No centro da roda percebemos um constructo de símbolos complexos que se desenrolam em começo, meio e fim.

No candomblé, as danças iniciais invocam os orixás a adentrarem a cerimônia. Os gestos desencadeados por essas danças de transe se caracterizam por contar os mitos desses deuses, ora apresentando movimentações bruscas, ora danças mais suaves, de acordo com o perfil mitológico de cada orixá. Após os momentos iniciais da dança, já incorporados os filhos e filhas de santo, o ritual se desenvolve em um cenário imposto pelas tradições míticas e místicas. A finalização se dá através de cânticos e danças de saída, nas quais os deuses se despedem do terreiro e de seus *cavalos*. Roger Bastide, em seu clássico estudo sobre o candomblé da Bahia, mostrou o caráter lúdico e relacional dos gestos nas danças de transe desencadeadas pelo ritual afro-brasileiro.

Errôneo seria encarar cada êxtase como individual, cada membro da confraria desempenhando seu papel sem levar em consideração os outros.

Na verdade, a configuração das danças tende para o teatro, isto é, para a representação de certas cenas míticas como vários personagens. E então os personagens em transe interferem uns com os outros, há como que um diálogo de mímicas [...] (BASTIDE, 1961, p. 249).

Nestas danças, os gestos se inter cruzam para produzir a abordagem mítica em um todo relacional e coerente. Os gestos dos orixás nos fornecem pistas de como os movimentos das danças de roda se desenvolvem tendo como plano principal o imaginário. Percebemos nessas danças movimentações direcionadas para a abertura de ruas e encruzilhadas, como na dança para Exú. Mensageiro por excelência, Exú apresenta-se numa dança serpenteada, as mãos ora levantadas para o *orun* (céu), ora para o *aye* (terra), os quais ele interliga. A comissão de frente nas escolas de samba, em especial a partir dos anos 60, executou inúmeros de seus passos.

Ogun, por sua vez, tem uma dança mais agitada formada por gestos de combate, como se estivesse em plena guerra tribal. Oxumaré, deus do arco-íris, possui uma dança serpenteada com movimentos ondulatórios em que mãos e braços erguidos se movimentam harmoniosamente como se pudessem representar os ventos e tempestades. Veremos que as danças dos adolescentes também se desenvolverão em expressões imaginárias com começo, desenvolvimento e fim, e que, assim como as imagens cinéticas dos mitos africanos, também trazem toda carga de onirismo coletivo de uma juventude que se encontra na roda em busca da catarse e da realização do *self grupal*.

A dança, como vetor do orgasmo grupal da roda, coloca em jogo o fator destrutivo do tempo através da ritualização dos ritmos e movimentos. Esses rituais servem para provocar o estilhaçamento do corpo como a quebra da *couraça caracterial* (MAFFESOLI, 1985) consolidando a ordem coletiva ou simbólica. A esse respeito Maffesoli dirá que

[...] a dança coletiva, com todo o seu substrato erótico, seja ela “dança de possuídos”, seja desrecalque pontual de jovens das grandes cidades ou de



pequenos municípios, permanece sempre como dança nupcial, que, no ritmo do tempo, parece ecoar profundas pulsões cósmicas, ao mesmo tempo em que condiciona a estruturação social. (MAFFESOLI, 1985, p. 125)

Como expressão genuína do imaginário juvenil, a dança break que aqui estudamos, se organiza entre o físico, o psíquico e o cósmico, associando movimentação corporal, estados interiores e intimações do meio cósmico e social. Este processo é caracterizado pela unificação *bio-antropo-psico-social*, o que constitui o aparelho neurocerebral, sede primordial dos códigos genéticos e culturais do *sapiens*, como bem pontuou Morin (1999). Estamos diante de um adolescente que se organiza em um duplo movimento: ao responder as demandas socioeconômicas que lhe são impostas e ao se abrir a possibilidades de criação estética e existencial.

Durante o período em que estive na escola, pude anotar os principais movimentos treinados e executados por esses adolescentes. Como já vimos, esses movimentos são o *top rock* (dança de pé), o *foot work* (dança de chão) e os *freezes* e *power moves* (movimentos acrobáticos ou de congelamento). Pude notar que os movimentos mais treinados e ensinados pelos adolescentes foram os passos de top rock, o flair, o moinho de vento, os giros tendo a cabeça como apoio, entre outros power moves e freezes. Comentarei aqui esses principais movimentos que, sem os quais, os adolescentes não podem ser considerados verdadeiros B. boys ou B. girls. Para isso, utilizarei a teoria da análise dos movimentos como proposta por Rudolf Von Laban (1978). Destaco, ainda, o estudo da dança break realizado pelo coreógrafo Flávio Soares Alves (2007), que desenvolveu a análise dos principais movimentos tendo como suporte teórico e metodológico o trabalho de Laban, o qual ampliarei através das conceituações do referencial que ora tratamos nesta dissertação.

Não pretendo promover uma análise exaustiva de todos os movimentos da dança. Apresentarei os movimentos mais treinados e ensinados pelos adolescentes, que se tornam pré-requisitos para outros movimentos, o que sugere uma hierarquia das movimentações.

Segundo Laban (1978), a dança é um exercício de esforço (*effort shape*) tendo como plataforma a espacialidade e a afetividade. O corpo, desta forma, será o plano de emergência de estados interiores que são desenvolvidos no espaço através da movimentação dinâmica na cinesfera<sup>23</sup>. Este processo é denominado de *experiência psicossomática* pois

[...] engendra as habilidades do corpo às demandas psicofísicas deste corpo, assim, a ação motora fica subordinada a atitude interna do sujeito no momento da emergência deste esforço. Através desta experiência os homens conseguem instituir complicadas redes de qualidades cambiantes de esforços que representam os múltiplos meios de liberar a energia nervosa que lhe é inerente. (LABAN, 1978, p. 38)

Podemos dizer que se trata de uma escrita corporal onde o corpo se torna a sede principal da experiência estética e da manifestação de uma percepção de mundo. Laban trata desta comunicação corporal ao dizer que “[...] a fluência de ideias deve ser expressa em sentenças. As sequencias de movimento são como sentenças da fala, as reais portadoras das mensagens emergentes do mundo do silêncio”. (LABAN, 1978, p. 141)

Um pensar por movimentos, portanto, sempre engendrará processos vividos aos schémes ou gestos arquetípicos advindos deste *mundo do silêncio*, num trajeto antropológico entre dança-homem-mundo. Embora Laban não pertença ao escopo teórico

---

<sup>23</sup> Cinesfera é a esfera que delimita o espaço pessoal no entorno do corpo do ser movente. "É delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam a partir do centro do corpo, em qualquer direção, a partir de um ponto de apoio. [...] A cinesfera também é um espaço psicológico, a partir do qual toda a expressividade guarda coerência". (RENGEL, 2003, p. 37-38)

que aqui adotamos, encontramos em sua teoria do esforço elementos para pensar os movimentos do break como produtores de sentido do ser em seu meio cultural.

Laban (1978) criou o sistema effort Shape que permite analisar as qualidades do movimento a partir de quatro fatores (*Fluência, Espaço, Peso e Tempo*) que caracterizam o estilo de cada pessoa ao se movimentar, constituindo o repertório individual de movimento. A união dos dois componentes do movimento, o impulso interno e a forma, originou esse sistema de análise que define os modos de um ímpeto interno ao se configurar em movimento visível, comunicativo e ambivalente.

O **fator fluência** representa o fluxo das movimentações que vai desde gestos constantes que conferem sentido a algo ou mesmo estados de perda do controle consciente do corpo. Este fator pode ser *livre*, quando o movimento não pode parar, ou *controlado*, quando pode ser interrompido. Na fluência livre encontramos estados cinéticos de total liberação e abandono do controle. Percebemos este fator desde o nascimento da criança, quando esta procura se relacionar com as coisas ao seu redor movimentando braços e pernas sem nenhum controle. Este processo de integração entre o corpo e o mundo vai se desenvolvendo até a aquisição da capacidade de controle da fluência. Na fluência controlada, então, encontramos estados de obstrução, cuidado, limite, amarração ou condução. Na fluência livre estados de expansão, abandono, extroversão, entrega e projeção de sentimentos.

O **fator espaço** comporta os elementos de ocupação da esfera pessoal dos movimentos. Este fator mostra a trajetória da ação cinética no espaço que pode ser focada (*direta*) ou multifocada (*flexível*). No esforço direto o movimento descreve uma linha reta no espaço, sendo articulado de modo limitado. Encontramos nele estados como restrição, linearidade, objetividade e fechamento. No esforço flexível o movimento se dá de forma ondulante, dando a sensação de que está em toda a parte, com estados de adaptabilidade, abertura, preenchimento e interação com o meio. Percebemos o fator espaço nos bebês

que começam a se relacionar com os estímulos externos, passando mais tempo se esforçando para focalizar e prender sua atenção em objetos ao seu redor.

O **fator peso** compreende os movimentos de resistência à força da gravidade através de diversos graus de tensão muscular. Este componente nos mostra a qualidade das movimentações que se dão contra ou a favor da gravidade. Pode ser *forte* ou *leve*. Um movimento é forte quando vai de encontro à gravidade, desprendendo mais força física e circunscrevendo-se em estados como firmeza, tenacidade, resistência e poder. É leve quando resulta em uma atitude passiva ou queda, abandonando o corpo a ação gravitacional e revelando estados de delicadeza, suavidade ou superficialidade. No desenvolvimento humano, é quando o bebê inicia seus primeiros movimentos de manipulação de objetos, utilizando diferentes graus de força muscular. Também é quando experimenta a resistência da gravidade quanto tenta se por de pé.

O **fator tempo** representa as atitudes cinéticas com relação à velocidade e duração de cada movimento. Se a ação acontece durante um longo tempo, o movimento é *lento* com estados de desaceleração, longanimidade, vaporização e concentração. Se o tempo é reduzido, então o movimento é *rápido* trazendo estados de urgência, aceleração, explosão e destreza. O esforço pode ser súbito, quando existe a sensação de movimento instantâneo, ou sustentado, quando é de longa duração. No desenvolvimento humano é quando o bebê passa a operar sua intencionalidade a partir do tempo previsto que passa a ter uma finalidade, seja na hora de brincar, de se alimentar e de dormir.

Passo agora a apresentar os principais movimentos do break, tendo como ferramenta de análise os conceitos de Laban, como foram desenvolvidos por Alves (2007) para a descrição desta dança, na qual ampliarei identificando os esquemas da arquetipologia geral de Durand nos estados cinéticos de cada movimento. Durante os meses em que permaneci na escola, fotografei e anotei em diário os principais movimentos praticados pelos adolescentes na dança. Após as oficinas, eles sempre foram solícitos em explicitar as suas características e nomes. Tratarei aqui da prática de passos **top rock**, de

giros em quadrupedia do **foot work** e dos principais power moves que nos foram apresentados pelos adolescentes como o **flair**, o **moinho de vento** e o **giro de cabeça**, movimentos principais que são base para todas as outras derivações.

### 2.6.1 TOP ROCK E FOOT WORK

O top rock é utilizado geralmente como entrada na roda de dança e compreende todo um conjunto de passos em posição vertical. Com o desenvolvimento da dança, o B. boy passa gradativamente ao agachamento realizando um sapateado em quadrupedia, ou seja, com os joelhos e quadril flexionados variando as posições de frente e de costas para o chão. Esse último conjunto de movimentos é chamado de foot work, ou trabalho dos pés. Portanto, o dançarino entra na roda de racha executando o top rock, saltitando de pé em todas as direções, para em seguida descer ao chão onde realizará o sapateado em que os braços já começarão a conter o peso do corpo.



**IMAGEM 37: TOP ROCK**

*Para os adolescentes, os passos são semelhantes aos da capoeira e do frevo*



**IMAGEM 38: FOOT WORK**

*No foot work há transferência de peso de um membro para outro*

### **Fator peso**

No top rock, o dançarino realiza seus passos com toques firmes dos pés no solo, saltitando e lançando seu corpo em breves suspensões ao ar. Os braços acompanham os movimentos das pernas e do quadril. Podemos dizer que estes movimentos vão se tornando cada vez mais *fortes* com a passagem às movimentações de solo, pois jogam com a gravidade desprendendo mais esforço para sustentar o peso do corpo. No foot work, o B. boy está em quadripedia e alterna constantemente sua posição de decúbito dorsal ou ventral, realizando giros para a troca de posições. Nesta sequência, ele lança os pés para cima na direção do giro através de uma atitude ativa e de resistência à gravidade por meio de um esforço pesado.

### **Fator Tempo**

Estes movimentos são executados em um tempo *rápido* e através de um esforço sustentado. Lutando para se sustentar no ar, o B. boy procura realizar rápidas alterações de direção no tempo do movimento. Quando desce ao solo, a luta contra a gravidade é ainda mais intensa já que os braços fornecem sustentação aos movimentos dos pés através de rápidas trocas entre braços e pernas.

### **Fator Espaço**

No sapateado os movimentos são *flexíveis* e multifocados no qual se explora radicalmente o espaço ao redor do dançarino através de passos e chutes. Não existe uma linearidade dos movimentos, pois não se desenvolvem em linha reta e não são pré-determinados. Os braços ajudam a ampliar a cinesfera através de movimentos de talhar e socos firmes. A dança vai adquirindo um plano cada vez mais baixo até chegar ao foot work, onde braços e pernas “sapateiam” articulados conjuntamente em todas as direções.

### **Fator fluência**

O fluxo dos movimentos, tanto no top rock quanto no foot work, são *alternados*, ou seja, podem ser *livres*, quando os sapateados são feitos obedecendo simplesmente às pulsões dançantes da música, ou *controlados*, quando o dançarino, preocupado mais com a sua performance na competição, imprime certas pausas rítmicas que servem como estímulo para a mudança de direção dos movimentos.

### **Análise**

A abertura da performance se dá através de sapateados rápidos, saltitos e movimentos de talhar com os membros superiores. Antes de descer ao solo, o B. boy demarca sua cinesfera na roda de dança promovendo batidas firmes com a planta dos pés no chão, e realizando movimentos com os braços que Laban chamou de “talhar”, como se estivesse abrindo espaços.

Na tradição do candomblé também encontramos movimentos de talhar e passos fortes pressionando os pés no solo. A dança de Ogum, o orixá que abre os caminhos, é executada desta maneira. Ogum é o deus guerreiro que detém conhecimentos necessários à fabricação de instrumentos de ferro para a agricultura e a guerra. Portanto, também é um metalúrgico. Sua dança é executada com movimentos rápidos na qual utiliza sua espada para talhar, guerreando e abrindo espaços na roda do candomblé. As batidas dos pés no solo, através de passos também rápidos, denotam um contato direto com a terra e com as forças da natureza. Tal mito heroico é desencadeado na roda após o despacho a exú, e é o primeiro orixá a se manifestar.

O caráter de “abrir espaços” também na dança break é identificado por Alves (2007). O B. boy, como pessoa que executa uma dança mítica, “abre espaços para a ocupação, legitimando novos territórios e conquistando novas áreas. [...] A impressão que se tem é que nada pode detê-lo na sua aventura de abrir espaços.” (ALVES, 2007, p. 28).

Quando desce ao solo, com o foot work, o tema da proximidade com a terra adquire novos contornos, na qual, após uma série de movimentações verticais, a queda é dramatizada em descida, e as pernas já não têm primazia no sustento do peso do corpo. Se antes a dança contava a manifestação de um mito heroico, agora ela conta a passagem ao lugar de origem, a terra, e a vivência dos ciclos temporários do passado e do futuro, do para frente e para trás, eufemizando a presença do tempo que fulmina. Tal estrutura sintética das movimentações vai preparar o caminho para a inversão do eixo do corpo, que se apoiará em breve apenas nos braços e nas mãos.

Temos, na dança break, uma narrativa cinética não linear, que vai da estrutura heroica da verticalidade dos movimentos de talhar e de abrir espaços a estrutura sintética de inversão. Portanto, é uma narrativa que conta uma *involução*, ou busca do contato com a terra como lugar de origem, como retorno ao ventre quente da intimidade e do microcosmos. A esse respeito, Durand dirá com propriedade que:

[...] é por um movimento “involutivo” que começa toda a exploração dos segredos do devir, e Devoille, na sua segunda obra, estuda os sonhos da descida que são os sonhos de retorno e aclimação ou consentimento da condição temporal. Trata-se de “desaprender o medo”. É uma das razões pelas quais a imaginação da descida necessitará de mais precauções que a da ascensão. [...] A descida arrisca-se, a todo o momento, a confundir-se e transformar-se em queda. Precisa continuamente se reforçar, como que para tranquilizar, com os símbolos da intimidade. (DURAND, 2002, p. 200-201)

A emergência dos símbolos da intimidade recupera, como vimos, o tema do pedaço ou gueto como lugar quente onde se protege a vida em grupo contra as atividades exteriores. Vimos que a dança dos adolescentes se dá neste contexto, no seio da roda de dança e na vivência cotidiana do grupo de amigos no espaço. Não é de se estranhar que as oficinas de break acontecessem no espaço destinado ao refeitório da escola. O lugar da alimentação é o lugar do banquete comunitário; é o seio materno que a todos alimenta.



Assim, “[...] o regresso imaginário é sempre um ‘ingresso’ mais ou menos cenestésico e visceral. Quando o filho pródigo arrependido repassa o limiar paterno é para se banquetear.” (DURAND, 2002, p. 201).

## 2.6.2 FLAIR E MOINHO DE VENTO

Flair e Moinho de vento são movimentos circulares de pernas sobre o apoio dos braços e dos ombros, portanto, são movimentos similares da dança break. No Flair, os braços apoiados no chão sustentam uma movimentação circular sobre o eixo de apoio dos braços e das mãos. No Moinho de Vento ocorre a mesma movimentação, só que o apoio é intercalado entre o apoio dos braços na “queda de rim” e um meio rolamento lateral sobre os ombros.



**IMAGEM 39: FLAIR**  
*Apoio nos braços e mãos*



**IMAGEM 40: MOINHO DE VENTO**  
*Apoio maior nos ombros. Neste movimento o eixo de equilíbrio do corpo já começa a se inverter.*

### **Fator peso**

Ação forte e *pesada* do quadril para manter as pernas no ar e evitar a queda. O tronco circunda o movimento do eixo do corpo concentrado nos braços e nos ombros e acompanha o esforço pesado do quadril. Aproveitando o impulso destas movimentações, muitas vezes o B. boy sobe invertidamente onde executará um congelamento ou power move num movimento de espiral de cabeça para baixo. No Moinho de Vento o apoio cai sobre os ombros e o movimento de sustentação se torna como um rolamento que aproveita o impulso das pernas.

### **Fator tempo**

Duração *rápida* para garantir a transposição para outros movimentos, mantendo a característica cíclica das ações e manutenção da impulsão (resistência à gravidade). Devido a sua característica cíclica, o movimento pode ocorrer em série, realizando a transposição de um movimento horizontal para um vertical invertido na subida de quadril para o giro de cabeça ou congelamento.

### **Fator espaço**

*Flexível*, buscando a ampliação do espaço pessoal (cinesfera) e mantendo as pernas distantes do plano baixo. A trajetória do corpo no ar ocorre em uma dimensão espacial de profundidade e largura. No Moinho de Vento o tronco é paralelo ao solo, embora costas, quadril e ventre não encostem no chão. Assim, o campo de apoio do corpo é ampliado e as pernas se mantêm distantes do nível espacial baixo através de um movimento semelhante a hélices.

### **Fator fluência**

*Controlado* mantendo o equilíbrio entre o impulso das pernas e o apoio das mãos e ombros para evitar a queda. O fluir do movimento depende da transposição eficiente do

peso corporal de um braço para o outro no Flair, e no rolamento sobre os ombros e mãos no Moinho de Vento.

### **Análise**

O Flair e o Moinho de Vento realizam a mediação entre os movimentos *em pé* e os *invertidos*. A análise dos fatores mostra a força no sentido de resistir à queda (peso), a preparação para a inversão do eixo de equilíbrio do corpo, a ampliação das modulações cinéticas buscando estender o raio de ação (cinesfera) e a condução de uma movimentação *centrifuga e circular*. O caráter de ligação, o esforço extremo para lutar contra a queda, a possibilidade do movimento circular inicial se desdobrar em *espiral* até atingir outros movimentos mais fortes e a confluência intensa de elementos ambivalentes (esquerdo, direito, cima, baixo, frente, atrás) nos sugere uma modulação cinética circunscrita em uma **estrutura sintética do imaginário**, que faz a ligação entre a estrutura *heroica* e a *mística*. A descida, que chega ao ápice na inversão do eixo de equilíbrio instaurado agora nos braços, nada mais é do que a inversão dos valores diurnos (separação, desmembramento, ostentação) para valorizar as imagens na segurança fechada e da intimidade.

O movimento de “queda de rim” também é encontrado na capoeira, através do qual o praticante realiza uma esquiva rolando por cima da cabeça, mas apoiado em um dos braços que está na altura do seu rim. Na capoeira, os movimentos de rolamento também evitam encostar costas, quadril e ventre no solo. “Era assim que conhecidos capoeiristas do passado entravam numa roda usando um terno de linho branco e, apesar da intensa movimentação em pé e rente ao chão, saíam imaculadamente limpos.” (CAPOEIRA, 2001, p. 124). Desta forma, a descida ao plano baixo, eufemizando o tema da queda original, recupera os sentidos do engolimento imaginário que, para Durand, tem a ver com o “complexo Jonas”<sup>24</sup> no qual “o engolido não deteriora, muitas vezes mesmo valoriza ou sacraliza.” (DURAND, 2002, p. 206). É este complexo que permitirá ao

---

<sup>24</sup> O complexo de Jonas consiste no esquema psicológico da atração pelo abismo “devorador” e a aspiração por um resgate luminoso e uma saída para uma nova vida.

capoeirista e ao B. boy voltarem da descida a terra imaculados com suas vestes brancas, ou ovacionados pelos companheiros da roda de racha.

### 2.6.3 O GIRO DE CABEÇA

O giro de cabeça é um power move onde o topo da cabeça sustenta todo o peso do corpo no apoio invertido, realizando um movimento de rotação. As mãos e pernas servem para dar impulso e equilíbrio sobre o eixo transversal. O giro invertido pode ser executado de várias maneiras, com o apoio nas mãos ou na cabeça. O giro de cabeça foi um dos power moves mais treinados pelos adolescentes no período em que estive na escola.

Trata-se de um dos movimentos mais difíceis de se executar. Sua duração depende da destreza do B. boy em conseguir ter o impulso e o equilíbrio nas pernas e braços e a força para sustentar o peso que recai sobre os músculos do pescoço e dos ombros. Geralmente os dançarinos utilizavam lonas e uma proteção de tecido para a cabeça. Na sala destinada à prática do break, no projeto Reciclando Vidas, os meninos não usavam proteção, pois o chão já era revestido com piso emborrachado.



**IMAGEM 41: O GIRO DE CABEÇA**  
*M4 executa um movimento de giro onde se apoia pela cabeça. Em torno do movimento, as marcas do tênis formam um círculo, o que mostra o caráter simbólico desses movimentos.*

### **Fator peso**

Todo o peso do corpo cai ativamente sobre o eixo de equilíbrio centralizado na cabeça. Para suportar esse peso, os músculos do pescoço, costas e ombros ficam bastante tensionados, num esforço isométrico de estabilização. Tal movimento é responsável por muitas lesões sofridas pelos adolescentes, o que foi apontado pelos B. boys durante a entrevista. A velocidade da rotação do movimento ameniza o peso e ajuda o dançarino a sustentar o movimento por mais tempo.

### **Fator tempo**

A ação das pernas é determinante para tornar o movimento mais lento ou mais rápido. Se as pernas estão mais afastadas o movimento é mais lento. Se estão mais juntas o movimento aumenta. Assim, o tempo pode ser rápido ou lento de acordo com a ação das pernas. Se o B. boy consegue estabilizar o movimento de força com o equilíbrio das pernas e braços ele consegue prolongar o movimento realizando incontáveis piruetas sobre o eixo da cabeça. Quando o sustento do peso e da velocidade vacila, ele consegue aproveitar o impulso para retornar a um moinho de vento ou freeze (congelamento).

### **Fator espaço**

Para se apoiar pela cabeça o movimento terá que ser necessariamente circular, caso contrário não mantém o equilíbrio de forma estática. A progressão na cinesfera depende da ação dos membros em planos invertidos. Para se manter na posição giratória, o B. boy alterna constantemente uma movimentação direta e flexível pois sempre está na eminência de perder o equilíbrio. Em busca da estabilidade no movimento, o B. boy pode flexibilizar a ação das pernas e braços para tentar ganhar impulso e mantê-lo de forma direta até a desaceleração completa.

### **Fator Fluência**

A fluência é livre se o B. boy consegue manter o equilíbrio na cabeça, pois abandona o controle do movimento que terminará apenas com a desaceleração do impulso. A pausa leva a queda ou a uma nova direção do esforço para a execução de outro movimento invertido.

### **Análise**

A inversão é a capacidade de eufemizar e transformar símbolos negativos em positivos. O tema da queda é desdobrado em descida circular, pois neste tipo de dança vemos que os principais movimentos são executados em forma de espiral. No caso do giro de cabeça, temos a inversão completa do eixo de equilíbrio do corpo que começa nos pés, vai ao chão com pés, mãos e ombros e termina no apoio da cabeça. A dança break, portanto, conta o trajeto que vai das modulações heroicas às estruturas místicas através dos movimentos corporais. É uma trajetória da descida que leva consigo todos os perigos da possibilidade da queda.

No giro de cabeça, o dilema do B. boy é alcançar o equilíbrio para sustentar o movimento que a todo o momento corre o risco de cair. Neste movimento não se nega a queda, pois ela pode aparecer no fim do impulso. O que se busca é jogar com ela, fazendo-a converter em outros movimentos através de uma fluência livre, na qual o giro é abandonado ao impulso que o corpo só controla inicialmente.

A queda é a grande epifania imaginária da angústia humana diante do tempo que devora. Bachelard dirá que é "o medo de cair um medo primitivo" (BACHELARD, 1990, p. 91). Ela se constitui, segundo este autor, na experiência dolorosa fundamental e na componente dinâmica de qualquer representação do movimento e da temporalidade. Quando se eufemiza em descida, ela deixa de ter o aspecto terrífico e, de certo modo, até se sacraliza. A descida, simbolizada pela dança dos meninos, representa essa luta imaginária contra o medo original, e, quando retoma os símbolos da intimidade, recupera

o sentido do *estar-junto* à toa ou dançando no abrigo quente e seguro do pátio ou do refeitório da escola, espaços primordiais para a circulação de sensibilidades.

No decorrer do trabalho de campo, os adolescentes mostraram variados movimentos do break. Optamos apenas em apresentar os movimentos que foram os mais praticados pelos adolescentes. Não é objetivo deste trabalho promover uma análise exaustiva dos movimentos do break, mas mostrar que a dança praticada pelos adolescentes contém elementos de um imaginário que emerge de símbolos cinéticos através do corpo que dança. Tal corpo é forjado a partir das imagens que a cultura dos adolescentes fazem dele e das técnicas que são extraídas deste mesmo corpo.

---

### 3 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO IMAGINÁRIO JUVENIL

---

*Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.  
E quando estivermos perto, arrancar-te-ei os olhos  
e colocá-los-ei no lugar dos meus;  
E arrancarei meus olhos  
para colocá-los no lugar dos teus;  
Então ver-te-ei com teus olhos  
E tu ver-me-ás com os meus.*

*Jacob Levy Moreno, "Divisa", 1914*

Ao longo deste trabalho, mostramos, através de um método de pesquisa etnográfico focado nas formulações de Maffesoli, DaMatta e Pierre Erny, os variados *fatores*, *agentes*, *mecanismos* e *processos* circunscritos no cotidiano de um grupo de estudantes que pratica a dança break. A escola, os espaços circunvizinhos no bairro e o projeto Reciclando Vidas se tornaram os *fatores* nos quais se identificam os lugares de convivência onde se cruzam as variadas culturas. Nestes meios, encontramos os *agentes de socialização* que são os próprios jovens educadores e seus professores, amigos, parentes e funcionários da escola e do projeto. Os adolescentes atuam através de variados *atos pedagógicos*, pelos quais transmitem às crianças e outros adolescentes os elementos culturais da dança break. Estes atos desencadeiam variados *mecanismos* psicológicos e comportamentais que aparecem na ritualização da dança na roda de racha e nas oficinas que presenciamos. A integração psico-fisiológica e social, como modelagem inconsciente da afetividade nos grupos, surge nos *processos* de maturação e convivência dinâmica entre os adolescentes através da dança.

A descrição etnográfica, que ora tratamos, forneceu informações apropriadas para identificarmos os adolescentes e a cultura que compartilham e para elaborarmos uma síntese a partir do olhar teórico e metodológico que desenvolvemos. Tal síntese deve levar em conta, como falamos anteriormente, a *totalidade* presente no imaginário como plano de emergências de imagens arquetipais; a *universalidade* que transita entre os imperativos



pulsionais às demandas cósmicas e sociais; a *singularidade* das vivências grupais e sua solidariedade e a *crítica* da absolutização dos métodos de trato do pensamento adolescente. Assim, as variadas constelações simbólicas que presenciamos no gestuário, nos movimentos da dança e nos modos de convivência nos espaços e na escola, precisam ser reconhecidas pelo aparato institucional escolar, pois representam as manifestações de estruturas imaginárias que se manifestam em seu interior.

A dança break, como presenciamos, é toda uma jornada do herói em busca de seu lugar de origem, onde pode chegar e se banquetear. Tal arquétipo é encontrado em variadas narrativas mitológicas, como em Homero com sua Odisseia. Este poema épico está centralizado na figura do herói grego Ulisses, que empreende uma longa viagem para casa depois da queda de Troia. Ulisses leva dez anos para chegar à sua terra natal, Ítaca, depois da Guerra de Troia, que também durou dez anos. Na narrativa, o herói grego, para descobrir uma forma de chegar até seu lar, desce ao Hades a mando da feiticeira Circe, um lugar destinado aos mortos onde ouve conselhos de um ancião. O Hades também aparece na narrativa bíblica quando o próprio Jesus desce ao *mundo inferior* e por lá fica durante três dias antes de sua ressurreição. Neste caso, a descida é revestida de um acontecimento sagrado, destinado a redimir todos os homens. Diz a passagem: “Ora, que quer dizer subiu, senão que também havia descido até as regiões inferiores da terra? Aquele que desceu é também o mesmo que subiu acima de todos os céus, para encher todas as coisas.” (EFÉSIOS, 4:9-10). O próprio Jonas, em sua jornada à Nínive, precisou adentrar o ventre de uma baleia para tomar consciência de sua missão de levar uma mensagem de Deus a esta cidade.

Jung vai relacionar o arquétipo da jornada do herói com os dilemas da juventude. Nesta fase, os indivíduos precisam se desprender das figuras paterna e materna, o que representa um esforço heroico em busca da conquista da autonomia em meio a um mundo que ainda não se conhece exatamente. A esse respeito, o psicanalista suíço irá dizer:

O sol escapa do abraço e do enlaçamento, do seio envolvente do mar, subindo triunfante e, deixando atrás de si o apogeu do meio-dia e toda a sua gloriosa obra, torna a mergulhar no mar materno, na noite que tudo cobre e tudo faz renascer. Esta imagem foi certamente a primeira a tornar-se, com a mais absoluta razão, a expressão simbólica do destino humano [...] O curso natural da vida exige antes de mais nada do jovem o sacrifício da sua infância e de sua dependência infantil em relação aos pais verdadeiros, para que não fique ligado a eles pelo laço do incesto inconsciente, prejudicial para o corpo e para a alma. [...] Ninguém vai negar o perigo da descida, mas podemos arriscar [...] a cada descida segue-se uma ascensão. As formas desvanecem e se modificam, e uma verdade só é válida a longo prazo quando se transforma, dando novamente testemunho através de novas imagens, de novas línguas, como um vinho novo e acondicionado em odres novos. (JUNG, 1986, p. 321)

A extrema dificuldade na execução de alguns movimentos de descida e de inversão, ainda com o perigo de possíveis lesões, representa para o herói-adolescente toda uma relação com a *morte simbólica* para um posterior renascimento. Através desta morte simbólica, personificada na descida que se converte em ressurgimento glorioso, o dançarino põe em jogo as energias psíquicas de seu próprio ser que vai em busca de uma maturação, ou como quer Jung, em busca de sua individuação. Podemos dizer que seus movimentos, assim como nas danças míticas encontradas em variadas culturas, contam a história desta jornada interior, onde o herói enfrenta os perigos da descida e retorna com uma mensagem de libertação. Assim, este arquétipo denota uma tentativa do inconsciente de levar a libido regressiva para um ato criativo, mostrando o caminho para a solução dos dilemas da vida. O arquétipo do herói está, portanto, associado aos ritos de passagem, fundamentais para estruturação da consciência.

Como vimos na análise dos movimentos, o modelo estrutural da dança break nos faz identificar toda uma constelação de símbolos que se conectam ao arquétipo da jornada heroica e sua descida. Esta constelação se desdobra também nos símbolos da intimidade, que aparecem nas vivências do grupo de adolescentes no cotidiano da escola e do bairro.

As oficinas e brincadeiras no pátio da escola, as festas e banquetes comunitários, as rodas de racha, as partidas de futebol no campo do bairro e os treinamentos nas casas dos amigos e no projeto Reciclando Vidas são manifestações de um imaginário tribal, que faz emergir os sentidos de uma vida partilhada em grupo. Maffesoli nos traz a ideia de *ambiência emocional* para mostrar que “o ideal comunitário de bairro ou aldeia age mais por contaminação do imaginário coletivo do que por persuasão de uma razão social.” (MAFFESOLI, 2006, p. 50).

Percebemos que o corpo traz os registros arcaicos e as demandas da existência, se tornando o meio básico para o desencadeamento do drama psíquico. Contempla a dramaticidade das percepções e subjetividades sempre múltiplas e polifônicas. Atuando a partir de seu próprio devir no cotidiano, o corpo em movimento põe em jogo as técnicas de sensibilização e simbolização, que, como vimos, remetem às estruturas antropológicas do imaginário. Torna-se uma entidade intensa da unidade, totalidade e universalidade mítica, manifestando símbolos na produção criativa. O corpo coloca em relação, ao mesmo tempo, a individualidade e sua posição no mundo da cultura, experienciada como vivência em grupo, mantendo um constante diálogo entre a dimensão consciente e a simbólica.

O inventário dos movimentos da dança break nos conduz a um pensar gestual e rítmico para além da racionalização da educação do corpo. Em meio ao novo espírito científico (BACHELARD, 1988) que conduz a um novo espírito antropológico (DURAND, 2002) e pedagógico (DUBORGEL, 1992), Laban e seus colaboradores surgem com uma *nova filosofia do movimento*, tratando a dança como comunicação integral e multidimensional do ser, que possibilita a manifestação de estados interiores através dos movimentos do corpo. A *nova dança*, teorizada por Laban, ultrapassa a petrificação dos corpos através dos modelos de adestramento, tornando-se base de uma *antropologia do gesto*. Este modelo teórico, conjugado a uma antropologia do imaginário e do cotidiano, nos conduz a uma análise dos movimentos do corpo dançante, com seus

variados símbolos cinéticos, e a uma etnografia do sensível, que busca olhar as vivências e os espaços compartilhados pelos adolescentes como dados altamente significantes de seu universo cultural.

Como vimos, os rastros dos movimentos, através dos quais Laban constrói seu modelo de análise, contam a história de um mito. Se considerarmos os movimentos que analisamos de uma forma global e não fragmentada, percebemos que eles se organizam em torno de um princípio simbólico que escapa a primeira observação. Podemos falar em uma narrativa mítica através de movimentos que se circunscrevem no tempo e no espaço. O movimento, portanto, é compreendido como performance que só existe no decorrer do tempo, como constantes “evaporações”, e no espaço, como apropriação cinestésica do ambiente compartilhado.

Como a própria natureza do corpo, movimento e repouso evocam constante mudança e lembrança, simultaneamente. É uma coreografia do tempo que eufemiza Cronos. “Memória torna-se agente, jogador e diretor. A memória coreografa o reconhecimento do movimento.” (BRANDSTETTER, 2000, p.110, tradução nossa). Assim, movimento é a história do corpo, que como sede das manifestações do imaginário, também é a história da aquisição do capital inconsciente do sapiens.

O campo energético criado pelo movimento no espaço é o que nos permite fazer uma notação dinâmica da narrativa dos rastros da dança a partir de Laban e Durand. Em vez de estipular modelos e estilos de dança, Laban promoveu uma análise do movimento como linguagem estruturada na natureza paradoxal da cultura impressa no corpo. Seu modelo liberou o corpo para contar suas histórias com sua própria linguagem. Qualquer narrativa, portanto, é sempre a narrativa do corpo em movimento. Assim, o corpo deixa de ser objeto, instrumento e intérprete para ser o autor e contador de sua própria história enquanto memória em movimento. Durand, por sua vez, relaciona os gestos fundamentais do corpo com a formação e organização das imagens. Para este autor “existe uma estreita

concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas.” (DURAND 2002, p. 51).

A dança dos adolescentes, como linguagem corporal, não é dissociada do cotidiano, pois é nele que se movimentam, se encontram e se reconhecem. Todas as formas de convivências, que presenciamos no trabalho de campo, compreende uma estética do cotidiano vivido pelos estudantes na escola e no bairro.

Falando sobre a vida cotidiana como domínio da *forma*, Maffesoli propõe uma estética pervagante do social, onde a fecundidade da vida obriga as formas a se redefinirem constantemente. Enquanto manifestação de um *formismo*, a vida cotidiana irá se impor contra todos os limites da forma, num movimento trágico e paradoxal de resignificação das culturas. Todo o *vitalismo social* de Maffesoli se constrói a partir do caráter transitório da forma, que se processa através da objetivação do sujeito e da subjetivação dos objetos, como sinergia entre formas e conteúdos.

As formas que revestem a cultura dos adolescentes dançarinos nos fazem refletir em uma estética do corpo e do grupo enquanto elementos complementares. Vimos que a estética da dança é toda uma epifania de símbolos que contam o mito do herói e de sua descida, ao passo que o *estar-junto-na-escola* à toa, dançando ou participando das atividades pedagógicas, compreende um conjunto de trocas dinâmicas de sensibilidades entre os adolescentes e seus pares. A amizade dos meninos com os outros alunos, com seus professores preferidos, com seu diretor, com outros adolescentes, com os funcionários e membros da comunidade mostra que é na partilha do sentimento que se dá o verdadeiro cimento social, pois é a sede dos movimentos sinérgicos que constituem a estética do cotidiano escolar.

As oficinas desenvolvidas pelos adolescentes na escola, aos finais de semana, mostraram que é através do prazer que eles se reúnem, e também através dele que outros adolescentes se juntaram a roda para aprenderem a dançar. M1 e M2, ao mesmo tempo

em que cultivaram sua amizade através dos treinamentos, cuidaram das crianças ensinando os movimentos mais fáceis, transmitiram os valores da dança break, ensinaram técnicas de alongamento e fortalecimento muscular, aprenderam novos movimentos com outros adolescentes e organizaram encontros e rachas. Temos, portanto, uma circulação *ad infinitum* de atos pedagógicos que não obedece nenhuma instância de sistematização. Concluímos, com isso, que a educação se dá de uma forma radicalmente aberta e se concretiza no calor das vivências cotidianas da escola, sem com isso estar condicionada apenas as normas e procedimentos curriculares. Vai-se os professores, os sistemas e objetivações, fica a educação como trajeto antropológico da transmissão da cultura.

Para além de uma educação *não-formal*, temos uma educação *não-racional*, que obviamente não significa irracional. O não-racional seria da ordem da paixão, da emoção e do afeto, portanto da tragédia. Os modelos escolares instituídos seriam da ordem da racionalização, do controle e da padronização, portanto do drama. Enquanto tragédia, busca-se o instante eterno como contemplação do presente e do gozo. Enquanto drama, busca-se a solução de um problema a partir da luta heroica contra o erro e a ignorância. Os três arcaísmos, propostos por Maffesoli - o *retorno de Dioniso* (dimensão hedonista da existência), a *ideia de tribo* (modo de estar-junto a partir do gosto compartilhado) e a de *nomadismo* (sedentarização da existência, retorno da animalidade, do bárbaro e do selvagem) - ilustram bem a passagem de uma modernidade dramática para uma pós-modernidade trágica.

Neste novo contexto histórico e cultural, Maffesoli vê a cultura do adolescente como retorno do arquétipo da *eterna criança*, no qual se relativiza todo impulso a seriedade e aos projetos acabados. Assim,

[...] a atitude ou a cultura jovem, que com frequência se estigmatiza nas sociedades contemporâneas, não está limitado simplesmente a um problema geracional, mas a uma função contaminadora. A 'eterna criança' é contemporaneamente uma figura emblemática, assim como o

foi o adulto sério, racional, produtor e reproduzidor no século XIX. E é essa nova figura emblemática que vai, desde então, orientar os costumes para mais flexibilidade na apreciação do bem e do mal. Donde provém o relativismo galopante na maneira de viver a sexualidade, o imperativo do trabalho ou a responsabilidade cidadã. Os 'pequenos bandos', em todos os domínios, reconhecem como leis apenas as regras que são fixadas por eles próprios. (MAFFESOLI, 2005, p. 13)

Para a escola, a presença de várias culturas em seu interior representa o desafio de reativar os componentes do imaginário humano e trazer à tona as possibilidades criativas do pensamento hermenêutico. Quanto mais se fecha em seus mecanismos rígidos de controle e em projetos pedagógicos iconoclastas, mais se depara com a ressurgência do imaginário como processo clandestino que se manifesta nas margens do poder institucional.

Um exemplo disto é a indisciplina escolar como reação a petrificação do trato com a cultura dos adolescentes. Ao analisarmos os discursos de alguns professores nos intervalos ou reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), veremos que alguns alunos adquirem personificações quase que dantescas, como se estivessem realmente fazendo da escola um verdadeiro inferno. “Esses diabinhos!”, “aquela sala de aula é um inferno!”, “esses alunos pegam fogo!”, são expressões que, aparentemente inofensivas, mostram todo um ideário a cerca da indisciplina enquanto fenômeno da sombra, e como o cotidiano de alguns professores se torna uma jornada mitológica entre os céus e os infernos.

A respeito da indisciplina praticada pelos alunos, podemos identificar traços do *trickster*<sup>25</sup> como arquétipo que representa o herói embusteiro, ardiloso, cômico e pregador de peças. O *trickster* desempenha tanto o papel de vilão quanto o de herói, e, muitas vezes,

---

<sup>25</sup> O termo *trickster*, adotado originalmente para nomear um restrito número de “heróis trapaceiros” presentes no repertório mítico de grupos indígenas norte-americanos, designa hoje, na literatura antropológica, uma pluralidade de personagens semelhantes que aparecem em diferentes culturas. Podemos encontrar traços *tricksterianos* em personagens como o Exú, o Saci Pererê, o palhaço, o Macunaíma e outros personagens animados teriomórficos que permeiam o imaginário infantil como o Pernalonga, Pica-pau, Coyote, entre outros.

o de herói civilizador - isto é, o de criador de condições indispensáveis ao florescimento da sociedade humana.

Casos de indisciplina como contestação inconsciente da ordem sempre ocorreram até nos mais controlados meios sociais. Jung (2000) cita o caso da eleição de um papa louco na França do final do século XII durante as festas populares. Em relatos apresentados pelo professor suíço, vemos a algazarra dominar inclusive os sacros espaços das igrejas.

No meio da missa, pessoas fantasiadas com máscaras grotescas ou de mulher, de leões ou de atores apresentavam suas danças, cantavam no coro canções indecentes, comiam comidas gordurosas num canto do altar, ao lado do celebrante da missa, jogavam ebenda, seu jogo de dados, incensavam com fumaça fedorenta, queimando o couro dos sapatos velhos e corriam e saltitavam por toda a Igreja. (JUNG, 2000, p. 253)

Nesta citação de Jung podemos perceber que o profano, presente na igreja francesa do século XII, ocorre a partir de traços tricksterianos. Assim, estas manifestações que perturbavam o papa Inocêncio III, que procurava imprimir a ordem e os bons costumes em sua igreja, também perturbam os professores nas salas de aula. O que nos parece é que sempre quando há uma situação de mudança e transformação, ou mesmo quando a ordem e a moralidade busca curvar as pessoas aos seus ditames institucionais, surge o trickster para mostrar que outras possibilidades de organização são possíveis.

Os traços tricksterianos da indisciplina escolar nos faz supor a aparição de um imaginário marginal que se dá na clandestinidade e não tem reconhecimento por parte da instituição. As várias atividades que se dão aos finais de semana na escola, são carregadas de toda afetividade que circula entre os adolescentes que muitas vezes são discriminados pela instituição como indisciplinados e problemáticos. Não raras vezes anotamos em diário as falas do diretor, do educador do programa Escola da Família e dos bolsistas



apontando crianças e adolescentes indisciplinados, que frequentavam as aulas durante a semana e tinham *outro* comportamento aos finais de semana. Sabemos que durante a semana a escola está estruturada em regras de conduta e focada no processo ensino-aprendizagem desencadeado pelos integrantes do quadro do magistério da escola, e no fim de semana os laços institucionais são afrouxados permitindo uma série de atividades assistemáticas.

Nesta duplicidade de comportamentos, que se dá durante e no fim de semana, identificamos a construção de uma realidade porosa que se alicerça no viver intenso de cada instante. “A concretude do cotidiano se traduz no ‘aqui e agora’ que é preciso viver a qualquer custo e o imaginário, nas suas diversas manifestações, expressas particularmente nas formas concretas do ritual social, garante a ação concreta da vida de todos os dias.” (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p. 178).

Valorizar o imaginário, propiciando uma visão ampliada da dimensão simbólica enquanto dimensão criadora e educativa, poderá abrir caminhos para possibilidades de mudanças no âmbito da ação. Em se tratando da instituição escolar, as abordagens tecnocratas e políticas conduzem a uma gestão escolar que pouco contribui para a apreensão do simbólico enquanto elemento pedagógico. Por outro lado, a utilização de quadros epistemológicos ampliados no estudo das organizações escolares, que considerem a emergência do simbólico, poderá permitir um novo conhecimento do universo escolar e da comunidade, gerando formas alternativas de gestão da escola.

O enfoque teórico e metodológico que tratamos neste trabalho, pretende olhar para o cotidiano escolar para além das sistematizações curriculares e considerá-lo em toda sua concretude, que também se caracteriza pela repetitividade, pela banalidade e pela fragmentação das ações. Tais elementos não significam de forma alguma a desintegração da escola, mas representam, como vimos, a ocorrência de uma solidariedade orgânica que se desenvolve no âmbito dos pequenos grupos. Neles presenciamos as variadas ações

pedagógicas desencadeadas pelos adolescentes nas oficinas de dança, praticadas sob uma atmosfera de afetividade entre os B. Boys e seus pequenos educandos.

Esta noção ampliada da educação, enquanto trajeto antropológico da transmissão da cultura, pode fornecer à escola elementos para a construção de um projeto pedagógico que leve em conta as variadas manifestações das culturas que se cruzam em seu interior, sendo que muitas vezes passam despercebidas ou mesmo reprimidas pelos gestores escolares. Neste caso, o “mensageiro” puerístico *trickster* surge para mostrar à instituição escolar sua decrepitude e que necessita se colocar a serviço de uma *pedagogia do sensível* que dê valor às modulações das culturas que vivem em seu meio e que precisam ser incorporadas ao projeto de escola. É preciso, portanto, numa atitude compreensiva, saber *ouvir a relva crescer*, isto é, estar atento às coisas simples e pequenas do cotidiano escolar, pois é nele que se manifestam as práticas culturais de uma juventude que muito tem a contribuir com os processos educativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

# O FOGO INTEMPESTIVO

*Um grito súbito fez-me estremecer no leito: Fogo! fogo! Abri violentamente a janela. O Ateneu ardia. [...] Lá estava; em roda amontoavam-se figuras torradas de geometria, aparelhos de cosmografia partidos, enormes cartas murais em tiras, queimadas, enxovalhadas, vísceras dispersas das lições de anatomia, gravuras quebradas da história santa em quadros, cronologias da história pátria, ilustrações zoológicas, preceitos morais pelo ladrilho, como ensinamentos perdidos, esferas terrestres contundidas, esferas celestes rachadas; borra, chamusco por cima de tudo: despojos negros da vida, da história, da crença tradicional, da vegetação de outro tempo, lascas de continentes calcinados, planetas exorbitados de uma astronomia morta, sóis de ouro destronados e incinerados...*

*Raul Pompéia, "O Ateneu", 1996*

Bachelard (1994), em sua genialidade, nos mostra o elemento fogo em toda sua intensidade. Seu calor é íntimo e universal, vive em nosso coração, mora no céu, sobe das profundezas, se oferece como amor, desce à profundidade da matéria e se oculta como ódio e vingança. Ao mesmo tempo em que brilha no paraíso, ele abrasa no inferno. É bondade e tortura, é arte culinária e apocalipse, é prazer para a criança que senta prudentemente diante da chama e é castigo para a desobediência ao tocá-la, é bem-estar e respeito.

É o fogo o elemento principal da celebração orgiástica dos vínculos grupais. Ele apareceu por cima das cabeças dos primeiros cristãos, que ao serem vistos neste momento de comunhão festiva, foram confundidos com homens embriagados. "Estão cheios de vinho forte", disseram os de fora.

Representa o calor partilhado e o sentimento de pertença surgidos no movimento provocado pela fricção para produzi-lo, que, como vimos em Durand (2002), cria a música e a dança e se concentra nas experiências sexuais.

Purifica outros elementos químicos na arte da metalurgia e da alquimia, mostrando que a transmutação em outras formas de matéria é possível pela criatividade calorífica. Este mesmo fogo purificador é o mesmo que arde no Ateneu de Raul Pompéia, consumindo velhas concepções cartesianas de mundo e de ciência.

É o fogo o elemento que representa toda a ambiguidade do vir-a-ser social. Existe toda uma satisfação no sentido térmico e na consciência da felicidade calorífica. É este fogo brando, que aquece aqueles que se juntam em seu redor, que permitirá a troca das sensibilidades. Bachelard (1994) dirá que o amor é a primeira hipótese científica para a reprodução objetiva do fogo, pois, antes de ser filho da madeira, o fogo é o filho do homem.

Falamos de um fogo intenso e brando, que consome e que aquece, que ilumina e destrói. Neste símbolo repousa toda a ambivalência do cotidiano vivido a todo custo ao redor da fogueira, que aquece, ou no interior da forja, que consome e purifica. Este fogo que, segundo o I-Ching, corresponde ao coração, será o motivo de aquecimento do corpo através da circulação sanguínea; um calor que é partilhado no abraço e no cuidado com o outro. Este mesmo fogo cardíaco arde na imagem católica do Sagrado Coração de Jesus, como fonte de calor espiritual. Como purificador, circunda Shiva em sua dança de renovação do universo. Nesta magnífica dança, que tem o fogo como principal elemento, a atividade cósmica é representada em eterna transformação. Temos aqui a dança e fogo que criam e recriam continuamente o universo, originado no ritmo, que conservam o equilíbrio na medida dos movimentos, que destroem as formas já superadas e que encarnam as várias manifestações da vida.

Se é no movimento de produzir o fogo que o homem aprendeu a dançar, como assevera Bachelard (1994), então, considerar este fogo como o elemento purificador das formas carcomidas das cátedras escolares e como mote das trocas grupais entre os grupos, é o primeiro movimento para trazermos as contribuições das teorias sobre o imaginário para

valorizarmos o simbólico como recurso energético para as práticas pedagógicas, levando em conta os elementos ancestrais de significâncias da existência humana.

O fogo se torna o próprio conhecimento humano e compreende o espanto do homem diante do mundo, num misto de admiração e horror. A busca de uma intelectualidade criativa, que faz mudar, sonhar, apressar o tempo e levar a vida a seu termo e ao seu além é a condição fundamental para a união do amor e o respeito ao fogo, o instinto de viver e o instinto de morrer. O roubo do fogo de Zeus, por Prometeu, é o exemplo de que se pode retirar esta luz do conhecimento e da vida de regiões aparentemente inalcançáveis, de fontes que remontam ao inconsciente, um lugar fortemente guardado, mas que, mesmo através de meios não reconhecidos pelo aparato egóico das instituições, podemos alcançar sua luz.

Uma psicanálise do fogo põe em jogo a sublimação da pureza e da impureza do fogo, buscando o contato entre a metáfora com sua realidade, entre poesia e prosa, entre moral e libertinagem. Bachelard fala da urgência em psicanalisar os interesses, destruir os utilitarismos e conduzir o espírito do real ao artificial, do natural ao humano, da representação à abstração, sem com isso confundir o saber racional e a criação poética. Tanto um quanto o outro devem se completar e se protegerem de seus vícios, opondo ao espírito poético, com seu expansivo devaneio, o espírito científico, para o qual o controle epistemológico prévio representa uma proteção saudável.

Se utilizamos da razão para produzir um discurso e se podemos usar a imaginação para produzir um sonho, uma atividade não deve invalidar a outra. Ser capaz de pensar é ser capaz de construir caminhos e sistematizar objetivos. Ser capaz de sonhar é ser capaz de ver a vida escoar por entre os dedos; é ser capaz de dançar, de brincar e de viver a cada instante como se fosse o último. Um viver intenso, que se aproveita da conquista do presente, é um viver intempestivo que se manifesta em todos os lugares, ao mesmo tempo, e que só consegue ser percebido por uma escuta profunda e reconhecido por uma pedagogia do imaginal, uma pedagogia do fogo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. S. A dança break: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e sentir. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 1: p. 24-32, jan./mar., 2007.
- ANDRADE, E. N. de (org.). **Rap e educação. Rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.
- AUGRAS, M. O Imaginário e o Cotidiano. **Ciência & Trópico**. Recife, 10 (1): 7-11, jan./jun., 1982.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).
- \_\_\_\_\_. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O Ar e os Sonhos** - ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. **O Novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).
- BADIA, D. D. **A organização do espaço e as paisagens mentais**: imaginário, comunicação e educação. Texto utilizado em aula. FCL/Unesp – Campus de Araraquara, 2008.
- BASTIDE, R. **O candomblé da Bahia**: Rito Nagô. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.
- BRANSTETTER, G. Choreography as a Cenotaph: The Memory of Movement. In: **ReMembering the Body**. Ostfildern-Ruit, Alemanha: Hatje Cantz, 2000, p.102-134.
- CAPOEIRA, N. **Capoeira**: Manual do jogador. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- CRAMER, J.; MCDEVITT, M. Ethnographic Journalism. In: IORIO, Sharon (ed.) **Qualitative Research in Journalism**. Mahwah (USA): Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 127-143.
- CRESPI, F. **Médiation symbolique et société**. Paris: Librairie Méridiens, 1983.
- DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, E. O. (org.). **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 23-35.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DIÓGENES, G. **Cartografias da violência: Gangues, galeras e o movimento Hip Hop.** São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

DUBORGEL, B. **Imaginação e pedagogia.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral.** Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Campos do imaginário.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

\_\_\_\_\_. La notion de bassin sémantique. In: **Introduction à la mythodologie.** Mythes etsociétés. Paris: Albin Michel, 1996.

DUVIGNAUD, J. Microsociologia e formas de expressão do imaginário social. Tradução de Paula Carvalho, J. C. in **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo: FEUSP, v.12, nº1/2, p. 343-353, 1986.

ELIADE, M. **Mito do eterno retorno: cosmo e história.** São Paulo: Mercuryo,1992.

\_\_\_\_\_. **Mitos, sonhos e mistérios.** Lisboa: Ed. 70, 1989.

\_\_\_\_\_. **O sagrado e o profano.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ERNY, P. **Etnologia da Educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GODELIER, M. A parte ideal do real. Tradução de Danielle M. Labeau Figueiredo. In: CARVALHO, E. A. de (org). **Grandes cientistas sociais.** São Paulo: Ática, 1981. p. 185-203.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução de Maria Célia Raposo. Petrópolis: Vozes, 1975.

HENDERSON, J. L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

HERSCHMANN, M. (org.) **Abalando os anos 90: funk e hip hop: Globalização, violência e estilo cultural.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 100-154.

HILLMAN, J. **O livro do puer: ensaios sobre o arquétipo do Puer Aeternus.** Tradução Gustavo Barcellos. São Paulo: Paulus, 1998.

JAVEAU, C. O paradigma do ator e a sociologia da vida cotidiana: A ampliação do campo sociológico ou redução do terceiro estágio comteano ?. Tradução de Paula Carvalho, J. C. in **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: FEUSP, v.12, nº 1/2, p.326-333, 1986.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O espírito na arte e na ciência**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Símbolos da transformação**: análise dos prelúdios de uma esquizofrenia, Petrópolis: Vozes, v. 5, 1986.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEVI-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. Lisboa: Edições 70, 2008.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

\_\_\_\_\_. **A parte do diabo**: resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro:

Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. A superação do indivíduo. Tradução de Paula Carvalho, J. C. in **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FEUSP, v.12, nº 1/2, p. 334-342, 1986.

\_\_\_\_\_. Cultura e comunicação juvenis. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v.2, n.4, p. 11-27, julho, 2005.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998 .

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos**: O declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sobre o nomadismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAGNANI, J. G. C. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. 2. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.



MANN, T. **Morte em Veneza**. Tradução de Maria Dellireg. São Paulo: Hemus, 1976.

MAUSS, M. Técnicas corporais. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, p. 209-234.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

\_\_\_\_\_. **O método, vol.1**. A natureza da natureza. Rio Grande do Sul: Sulina, 2001.

\_\_\_\_\_. **O método, vol. 3**. O conhecimento do conhecimento. Rio Grande do Sul: Sulina, 1999.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Vontade de potência**. Tradução de Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1945.

PARK, R. E. News as a Form of Knowledge. In: PARK, R. E (org.), **Society – Collective Behavior, News and Opinion, Sociology and Modern Society**. Illinois: The Free Press, 1955, p. 71-88.

PAULA CARVALHO, J. C. **Antropologia das organizações e educação**: Um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. **Energia, símbolo e magia**: uma contribuição à antropologia do imaginário. 1984. 3 v. Tese (doutoramento) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: FISCHMANN, R. (Org.) **Escola brasileira**: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987, 48-71.

\_\_\_\_\_. Rumo a uma antropologia da educação (I): prolegômenos. **Revista da FEUSP**, SP, v. 8, n. 2, p. 113-132, 1982.

PAULA CARVALHO, J. C.; BADIA, D. D. **Viáticos do imaginário**. São Paulo: Plêiade, 2002.

PIAGET, J. **La formation du symbole chez l'enfant**. Delachaux et nieslé, Neuchatel, Paris, 1945.

PORTO, M. do R. S. **Escola Rural**: cultura e imaginário. 1994. 210 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1994.

RASIA, J. M. Morte em Veneza: desejo e interdição. **Revista Letras**, Curitiba, n. 55, p. 55-77, jan./jun. 2001.

RECKZIEGEL, A. C. de C. **Dança de rua: lazer e cultura jovem na restinga**. 2004. 198 f. Dissertação (mestrado em ciência do movimento humana) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2004.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. São Paulo: Ed. Annablume, 2003.

ROCHA, D. e C. **Hip Hop: A periferia grita**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SIRONNEAU, J. P. Retorno do mito e do imaginário sócio-político e organizacional. In: **Revista da Faculdade de Educação (USP)**, v. 11 nº 1/2, p. 257-273, 1985.

TEIXEIRA, C. H. **A violência escolar**. 2003. 71 f. Monografia (conclusão do curso de Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quando a rua educa a escola**. Jornal O Imparcial, Araraquara, 14 jun. 2009. Caderno Em Cartaz, p. 12.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAIRRÃO, J. F. M. H.; BARBOSA, M. K. Análise do movimento em rituais umbandistas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2008, vol. 24, n. 2, p. 225-233.

CUNHA, M. O. **Em busca de um espaço: A linguagem gestual no candomblé de Angola**. 1986. 176 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1986.

ITMAN MONTEIRO, S. A. **Luzes, sombras e crepúsculos nas vivências cotidianas de duas escolas de primeiro grau: Sucessos, fracassos, evasões, exclusões**. 1996. 250 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1996.

- LIMA E GOMES, I. R. **A escola como espaço de prazer**. São Paulo: Summus Editorial, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- PORTO; SANCHEZ TEIXEIRA; FERREIRA-SANTOS; BANDEIRA (Orgs.). **Tessituras do imaginário**: Cultura & Educação. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000.
- RODRIGUES, J.C. **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1983.
- SANCHEZ TEIXEIRA, M. C., PORTO, M. do R. S. (org.). **Imaginário, cultura e educação**. São Paulo: Plêiade, 1999.
- SOUZA, R. F. de, VALDEMARIN, V. T. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

## APÊNDICE

### QUANDO A RUA EDUCA A ESCOLA <sup>26</sup>

*Carlos H. Teixeira*

A escola estadual “Sérgio Pedro Speranza”, representa para muitos adolescentes do Parque São Paulo muito mais que uma mera instituição de ensino. Nela, crianças e adolescentes descobrem que a educação pode ser desencadeada em situações de convivência intensa, não apenas na transmissão de conteúdos pedagógicos. Foi o que presenciou O Imparcial em uma manhã de sábado, quando visitou esta escola para ouvir dois adolescentes que praticam o break e mantêm uma oficina de dança no pátio.

No momento em que a reportagem chegou ao local, M1<sup>27</sup>, de 17 anos, e M2, de 14 anos, ensinavam alguns movimentos complexos a dois meninos de 10 anos de idade. Os dois pequenos aprendizes, alunos que frequentam a quarta série da escola, se mostravam dedicados e atentos aos ensinamentos dos dois dançarinos que se denominam B. Boys, ou breaking boys – garotos que dançam na quebrada da música.

M1 e M2 chegam às 9hs na abertura das atividades do Programa Escola da Família, um projeto da Secretaria de Estado da Educação que visa abrir as escolas para a prática de atividades diversas, onde desempenham a função de voluntários auxiliando o professor Darcy, educador do programa, no desenvolvimento das oficinas. “Esses meninos nos auxiliam nas atividades que oferecemos as crianças e aos adolescentes, ajudando na conscientização de que a escola é um espaço que todos temos que cuidar”, diz Darcy.

Ao contrário do que muitos pensam sobre os adolescentes terem aversão à escola, M1 e M2 não escondem: adoram estar ali. “Não saio daqui. Na escola a gente esquece os

---

<sup>26</sup> Reportagem publicada no Jornal O Imparcial na página 12 da edição do dia 14 de junho de 2009.

<sup>27</sup> Na reportagem utilizei os nomes verdadeiros de M1 e M2 bem como suas imagens com a devida autorização dos pais.

problemas pois nos reunimos com os amigos, dançamos e ensinamos nossa arte. Não tem coisa melhor. A dança é a nossa vida”, diz M1.

Quando questionados sobre o que a escola representa para eles e o que conta mais, o aprendizado ou as amizades, os jovens B. Boys revelam: gostam de viver intensamente as amizades, mas também valorizam os bons professores que os entendem. “Tem muito professor que grita conosco. Não gosto disso. Acho que eles também não gostariam se alguém gritasse com eles. Alguns, inclusive nos deixam ouvir música na sala de aula enquanto fazemos as atividades e todos ficam mais relaxados. A música abre nossa mente”, diz M2.

Durante as aulas de educação física que acontecem durante a semana, os adolescentes auxiliam os professores a transmitirem corretamente o que é a dança de rua e o break, uma vez que essas danças agora fazem parte da proposta curricular para esta disciplina e os adolescentes trazem sua cultura para dentro da escola. “As pessoas acham que é dança de bandido, que não dá futuro nem dinheiro. Tem muito preconceito. Mas mostramos aos outros alunos que o break é uma dança muito rica em movimentos e influências como os passos de frevo, salsa, movimentos de kung fu, capoeira e ginástica olímpica. Quem aprende o break está aprendendo várias danças em uma só. Além disso, sempre nos preocupamos em transmitir os valores do Hip Hop que são o respeito e a disciplina”, diz M1, acrescentando também que o break faz parte dos quatro elementos do Hip Hop, sendo os outros três: o grafite, o DJ e o rap.

M1 e M2 também participam da oficina que acontece no projeto Reciclando Vidas da prefeitura, mas se sentem desamparados. “Temos uma sala minúscula para praticar a dança. Não temos materiais para o grafite e nossos uniformes desapareceram”, diz M2. “A oficina de break que acontecia no Centro de Referência Afro não existe mais e não podemos ir à Casa da Cultura a noite. Parece que a prefeitura dá mais importância ao ballet e outras danças clássicas do que a cultura da rua”, completa M1.

Segundo os adolescentes, alguns participantes do projeto Reciclando Vidas são oriundos da Fundação Casa e necessitam de apoio para se integrarem a sociedade. “Temos amigos que usavam drogas e se recuperaram. Hoje eles passam o dia todo no projeto aprendendo dança, pintura, informática, entre outras atividades. A prefeitura deveria ter mais consideração por este projeto que é muito importante para os jovens”.

### **Violência**

M1 e M2 deixam bem claro que a escola é como outra qualquer e que os casos de indisciplina que lá acontecem também ocorrem na maioria das escolas. Se mostrando entristecidos com os casos de agressões que se dão na escola e que acabam chegando à imprensa de uma forma distorcida, os adolescentes dizem que se incomodam com o estigma de escola violenta e composta por marginais. “Aqui não tem nenhum monstro. Muitos professores novos têm receio de dar aulas achando que vão ser agredidos mas acabam se afeiçoando aos alunos e a escola”, diz M1.

Um conhecido programa de rádio da cidade noticiou nesta semana que um aluno ameaçara uma professora de morte. “Como se trata de uma escola do Parque São Paulo todos pensam que aqui só têm vândalos. Os professores têm medo de pegar aula aqui, os bolsistas do Escola da Família não querem vir para cá pois as pessoas vêem nossa escola como antro de marginais, o que não é verdade. Todos mudam de opinião quando conhecem nossa realidade. Aqui temos uma comunidade, pessoas que se respeitam e que só querem viver feliz”, finaliza M2.