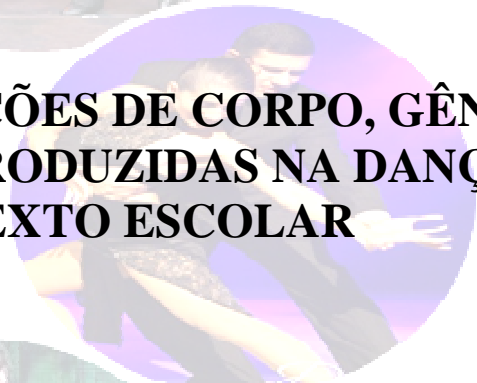
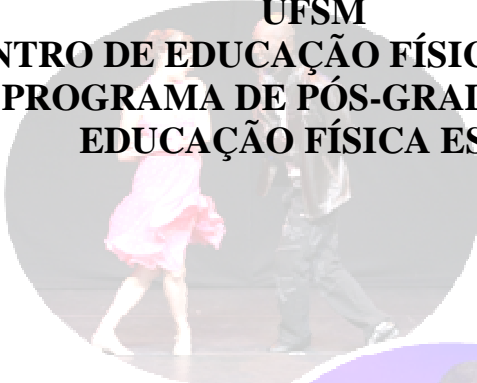


UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR





REPRESENTAÇÕES DE CORPO, GÊNERO E
SEXUALIDADE PRODUZIDAS NA DANÇA NO
CONTEXTO ESCOLAR



MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Sabrina Lencina Bonorino



Santa Maria, RS, Brasil

2012



CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Sabrina Lencina Bonorino

Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar, Área de Concentração Temas Transversais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Física.**

Orientadora: Dra Angelita Alice Jaeger

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**REPRESENTAÇÕES DE CORPO, GÊNERO E
SEXUALIDADE PRODUZIDAS NA DANÇA NO CONTEXTO
ESCOLAR**

elaborada por
Sabrina Lencina Bonorino

como requisito parcial para obtenção de grau de
Especialista em Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Angelita Alice Jaeger, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Marco Aurélio de Figueiredo Acosta, Dr. (UFSM)

Maria Cristina Chimelo Paim, Dra. (ULBRA)

Santa Maria, 05 de março de 2012.

A dança e a vida não consistem em descobrir e afirmar a verdade, mas em questionar e jogar com os sistemas que a pré-definem.

(Pina Bausch)

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

REPRESENTAÇÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE PRODUZIDAS NA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

AUTORA: Sabrina Lencina Bonorino

ORIENTADORA: Angelita Alice Jaeger

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 05 de março de 2012.

Em cada página desse estudo busquei olhar para fatores que envolvem constantemente nosso dia-a-dia. Questões voltadas ao corpo, as relações de gênero e a sexualidade continuamente envolvem nossas vidas, e na maioria das vezes são invisibilizadas. Para tratar desses assuntos esse estudo, de caráter qualitativo, estruturou suas bases nas teorias dos Estudos Feministas, Culturais e de Gênero, e, com esse engendramento busquei investigar as representações de corpo, gênero e sexualidade que emergiam na dança advinda do contexto escolar. Fazer desse estudo um meio de se trabalhar esses temas articulados à dança favoreceu a construção de diferentes representações. Os diferentes artefatos culturais auxiliaram a construção desse estudo e dos encontros, possibilitando diferentes discussões e representações que se atravessavam. A dança, o corpo, as relações de gênero e a sexualidade são ferramentas que se cruzam, se transformam e se completam, e, na maioria das vezes são invisibilizadas nas escolas. Nesse imbricamento, os discursos dos/as alunos/as remeteram para uma compreensão que muitas vezes se situa a partir de suas vivências e realidades, no entanto pouco a pouco eles/as percebem o corpo e suas relações com a dança enquanto situada e posicionada historicamente, pois ela traz sua história e é transformada por aqueles que a praticam e não há como negar que a cultura, assim como o corpo, as relações de gênero e a sexualidade, também a atravessam, a constroem e são construídos na e pela dança. Pois não há dança sem corpo, não há corpo sem marcas, sem história, sem representações e não há histórias sem atravessamentos, pluralidades e diferentes possibilidades. Com isso, os acontecimentos voltados às questões de corpo, gênero e sexualidade parecem sempre estar à espreita, nos rodeando, nos atravessando, cruzando sempre nossos caminhos. Vejo na Educação Física um espaço no qual deve ser possibilitado discussões que favoreçam a esses atravessamentos e a (re)elaboração de um espaço que construa uma criticidade referente ao corpo e suas relações na sociedade.

Palavras-chave: Dança. Corpo, Relações de Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

In each page of this study sought to look at factors that involve constantly our day-to-day. Questions focused on the body, gender relations and sexuality continually involve our lives, and most often are invisibilized. To address these issues this study, qualitative, structured its foundation in the theories of feminist studies, cultural and gender and, to a begetting that sought to investigate the role of body, gender and sexuality that emerged in the dance that comes from the school. Make a study of working through these issues articulated dance favored the construction of different representations. The different cultural artifacts helped the construction of this study and meetings, discussions and allowing different representations that are crossed. The dance, the body, gender relations and sexuality are tools that cross, turn and complete, and most often are invisibilized schools. In imbrication, the speeches of the students as forwarded to an understanding that often lies from their experiences and realities, but little by little it perceive the body and its relationship with the dance as historically situated and positioned because it brings its history and is transformed by those who practice it and there's no denying that culture, like the body, gender relations and sexuality, also crossing the construct and are constructed in and through dance. For there is no dance without a body, there is no body unmarked, no history, no representations and no stories without crossings, pluralities and different possibilities. Thus, the events focused on issues of body, gender and sexuality seem to always be lurking in the surrounding, in passing, always crossing our paths. I see a Physical Education space in discussions which should be possible to encourage these crossings and (re) development of a space to build a critical reference to the body and their relationships in society.

Keywords: Dance. Body, Gender Relations. Sexuality.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. OBJETIVOS	12
2.1. Objetivo geral.....	12
2.2. Objetivos específicos.....	12
3. JUSTIFICATIVA.....	13
4. CAMINHOS INVESTIGATIVOS	16
4.1. Sujeitos da pesquisa	17
4.2 Os procedimentos para a coleta dos dados e a técnica.....	17
5. APROXIMAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO	20
5.1 Estudos Culturais	20
5.2. Estudos Feministas e de Gênero	24
5.3. Dança, sexualidade e as relações de gênero	28
6. ANÁLISES PARCIAIS E PROVISÓRIAS	35
6.1. Corpo e Cultura	35
6.2. Relações de gênero e a sexualidade na/através dança.....	49
7. CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS.....	65
8. REFERÊNCIAS.....	69
9. ANEXOS.....	75
9.1. Termo de concordância para a Escola.....	75
9.2. Termo de concordância para os pais ou responsáveis.....	76
9.3. Termo de consentimento livre e esclarecido	78
9.4. Caminhos a serem percorridos pela pesquisa, acompanhados pela pesquisadora, participantes e escola.....	79
9.5. Material de estímulo/ explosão de ideias e roteiro dos encontros.....	80
9.5.1. Atividades propostas.....	80
9.6. Desenho do estudo.....	82

1. INTRODUÇÃO

As possibilidades de movimento e vivências corporais envolvidas por reflexões referentes ao corpo, à sexualidade e a questões de gênero transformam a dança em um importante representante de possibilidades da transformação de sujeitos. Maria do Carmo Saraiva¹ (2009, p. 11) destaca que o que melhor define a dança é a experiência que ela proporciona. Além disso, ela ainda destaca que o que “[...] melhor explica o gênero são as vivências em que as relações de gênero se efectivam.” Tal registro direciona para as relações e/ou experiências que se cruzam e que se concretizam na e por meio da dança.

Dessa maneira, o imbricamento entre o corpo, a sexualidade e as relações de gênero e seus atravessamentos na e com a dança reforçam a importância de fazer da dança no ambiente escolar um espaço de questionamentos e discussões, que visa promover um melhor convívio em sociedade.

A dança é um meio que favorece a socialização dos(as) envolvidos(as), ainda mais quando sua prática está envolvida por discussões acerca do corpo, da sexualidade e das relações de gênero advindas e cruzadas por ela. É necessário integrar todos(as) os(as) envolvidos(as) com as distintas características físicas, corporais, motoras, sociais, históricas, a fim de facilitar diferentes discussões, fundamentando o interesse proposto pelo estudo. Éderson Costa dos Santos (2009) destaca que “[...] a dança relata modos de vida, permitindo descrever hábitos e atitudes dos lugares por onde passou, movendo-se de acordo com o tempo e espaço.” Assim, a dança cruza, constrói, transforma e é transformada pela cultura, da mesma forma que o corpo é um constructo social, plural e em constante (re)construção.

Silvana Vilodre Goellner (2003) defende que é nele que se inscrevem diferentes representações, podendo ser de identidade sexual, de gênero, da classe social, dentre outras. Isabel Marques (1998, p. 6) aponta o corpo enquanto “expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social etc.”, ou seja, ele é um importante marcador social da contemporaneidade, assim como foi nos tempos passados.

¹ Utilizarei o nome completo das/os autoras/autores no primeiro momento em que empregá-las(os), com intuito de marcar politicamente suas autorias. Farei uso dessa estratégia assim como os estudiosos e as estudiosas que trabalham na perspectiva dos Estudos Feministas.

Por sua vez, o gênero está inscrito no corpo e sua representação dá-se nele, para ele e por ele. O gênero engloba desenhos de construção social, cultural e linguística, fatores que implicam no processo de diferenciação de mulheres e homens. Da mesma forma, as normas, as leis, as instituições, além dos processos simbólicos culturais que constituem e são constituídas, produzem e/ou ressignificam as representações de masculinidades e feminilidades (DAGMAR ESTERMANN MEYER, 2003). Tomaz Tadeu da Silva (1995) afirma que as representações “[...] são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes.” Além disso, o autor ainda afirma que

“[...] a representação é [...] um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o é produzido. E essa “forma particular” é determinada precisamente por relações de poder (SILVA, 1995, p. 199).”

Essas relações atravessam os sujeitos, no entanto eles, os sujeitos, “[...] escolhem a forma de como irão exercer sua sexualidade, os indivíduos constituem suas identidades sexuais, ao passo que quando se identificam social e historicamente como masculinos e femininos, fabricam suas identidades de gênero” (GIULIANO SOUZA ANDREOLI, 2003, p. 22). Dessa maneira, as masculinidades e feminilidades podem ser vividas e compreendidas de diferentes maneiras. Mas não se pode esquecer que o “[...] corpo e o gênero articulam-se de forma a produzir as representações de masculino e feminino” (DOS SANTOS, 2009, p. 20). Nesse emaranhado, a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos masculinos e femininos, pois suas “representações sociais são específicas de uma cultura particular e de um particular momento na evolução desta cultura” (ELAINE ROMERO, 2001). Ou seja, as representações também são flutuantes, cambiantes e posicionadas.

Ao haver o reconhecimento do corpo na dança enquanto socialmente construído, favorece a considerar tanto o processo quanto o produto dela, ou seja, a técnica deve estar presente nas aulas de dança, mas deixa de ser o principal foco, atentando para situações que se encontram marginalizados. Dessa forma, quando se trata do ensino da dança, é necessário atentar para questões voltadas ao corpo, ao gênero e a sexualidade. Isso também favorece discussões voltadas a e por esses temas, que por vezes são

invisibilizados, e pode tornar o ensino da dança, em um espaço que possibilite valorizar as relações sociais promovendo a transposição de barreiras e replicando essas ligações para a vida em sociedade.

A dança auxilia a deixar marcas em um corpo e suas imbricações com gênero articulam-se e produzem representações de masculino e feminino, produzindo discursos que apontam e/ou produzem verdades sobre os sujeitos e sobre seus corpos (GUACIRA LOPES LOURO, 2003). Angelita Alice Jaeger (2009, p. 31) afirma que “os discursos instituem o que dizem, como dizem e em que condições podem dizer”, marcando os “efeitos de poder” que atravessam falas, imagens e sons que vêm por constituir os “discursos, práticas sociais e representações, que estão permanentemente produzindo, reproduzindo e atualizando essas disputas.”

Os discursos e suas representações, assim como as relações de poder, estão intrinsecamente relacionadas em volta dessa compreensão. Mas cabe ressaltar que o conceito de representação está imerso no conceito de discurso (ROSA MARIA BUENO FISCHER, 2001). Assim, em meio a disputas da vida social, os discursos representam indicadores de aceitação, servem como referência de descarte, negação ou simplesmente são ignorados. Ou seja, envolvida pelas disputas políticas, a noção de representação é construída e produz identidades por meio da luta pela significação, imposição ou negação de discursos, apontamentos e estudos envolvidos em uma pesquisa que tem como marca o constante autoquestionamento.

Acredito que ao reconhecer a relevância de se trabalhar com a dança enquanto ferramenta de estudo, de compreensão e de discussão, essa pode auxiliar na construção do sujeito. Da mesma forma, vejo que meu papel, enquanto educadora, é permitir que a dança e sua construção corporal possam favorecer a construção de espaços de autoquestionamento, discussões, curiosidades e contraditoriedades.

Atualmente, sinto que a dança, enquanto realidade escolar, tem seu lugar acompanhado pela escassez de espaços para desenvolver sua pluralidade de experiências rítmicas, expressivas e/ou conhecimento da cultura corporal ou do movimento. Isso tudo impulsionado pela sua ausência durante as aulas de Educação Física Escolar, que se apresenta em grande parte sob domínio da esportivização dos espaços da Educação Física. A dança, assim como as relações de gênero, muitas vezes tem invisibilizada sua presença acerca do incentivo a (d)esportivização, ainda tão

comum nas aulas de Educação Física Escolar. Contudo, não se pode esquecer que o gênero é construído por meio de diferentes instâncias sociais, dentre elas a dança.

Neste trabalho, buscou-se dar vez e voz a essas possibilidades educacionais, muitas vezes silenciadas dentro dos muros escolares. No meu entendimento, dia após dia a dança vem adquirindo mais espaço, sendo veiculada aos diferentes artefatos culturais, como a imprensa falada, escrita (jornal, revistas), propagandas e internet. Mesmo com esse reconhecimento que a dança vem adquirindo, nas escolas nem sempre essa é sua realidade.

Para a estruturação desse estudo, busquei sustentação nos Estudos Feministas, de Gênero e Culturais, por essas teorias lidarem com a instabilidade e operarem com a pluralidade. Esses fatores envolvem diretamente os temas abordados e para estudá-los se deve considerar a relevância das relações e representações sociais. Esse pensamento reforçou a importância de investigar **quais representações de corpo, gênero e sexualidade atravessam a dança no contexto escolar?**

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

- Analisar as representações de corpo, gênero e sexualidade que atravessam a dança no contexto escolar.

2.2. Objetivos específicos

- Investigar, por meio de artefatos culturais, quais são as relações entre a dança e as representações de corpo, gênero e sexualidade;
- Problematizar junto aos/as estudantes do grupo focal quais são as representações de corpo, gênero e sexualidade que atravessam a dança no contexto escolar;
- Possibilitar aos/as estudantes discussões sobre a generificação dos corpos na dança.

3. JUSTIFICATIVA

Descrever o momento exato da escolha do tema desse estudo é difícil, porque a sensação que tenho é que fui escolhida pela dança e pela Educação Física; envolvida por elas, percebi que desde a minha infância as questões de gênero me rodeiam, atravessam as diferentes instâncias e práticas sociais. Dentre tantas, uma das paixões esteve constantemente presente em minha vida: a dança.

Durante muito tempo, não foram poucas as vezes que ouvi afirmações que reforçavam representações comumente delegadas a homens e mulheres, como se essa fosse uma ordem essencialmente única e universal. A exemplo disso, eu ouvia meus familiares falando para minha mãe: “Vai lá ver teu guri jogando bola!” ou “ela corre e sua tanto que mais parece um guri!”. Já enquanto eu dançava, as representações normalmente não eram tão constantes, nem sempre se prendiam unicamente a esses estereótipos. Enquanto isso, meus amigos que dançavam passavam por situações semelhantes as que viviam no futebol. Essas representações mexiam e ainda mexem comigo. Pois, por que ao jogar futebol, suar ou correr eu não pareceria uma menina?

Essas inquietações me acompanharam no passado e no presente. E aquelas representações simplistas, que polarizam atividades para homens e mulheres, não me satisfaziam, não me completavam, pois sempre acreditei que não se pode limitar as experiências corporais aos meninos e nem às meninas. Não precisamos e nem devemos ser esculpados por ditames sociais preconceituosos, assim como não acredito que o fato de ser mulher ou de ser homem determine a competência ou mude os direitos e deveres desses(as).

Então, durante a graduação em Educação Física e no curso de especialização, comecei observando uma gama de possibilidades de ver o corpo. As novas experiências permitidas por meio das leituras e reflexões capturaram-me “[...] pelas infinitas possibilidades de pensar o corpo como uma construção social, cultural, histórica e política incompleta.” (JAERGER, 2009, p. 14). Apoiada nessa intenção, fui guiada pela vontade de trazer à luz a relevância de se trabalhar a dança durante as aulas de Educação Física e de borrar algumas fronteiras culturais nas quais predominam uma dicotomia entre homens e mulheres e uma da visão biológica/determinista nas aulas em que se predominam a prática de esportes.

Vejo na educação um meio de auxiliar tanto as mulheres quanto aos homens a participar ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, a partir da tomada de consciência da sua própria capacidade para transformá-la. Aqui destaco que no meu ponto de vista o(a) professor(a) tem o desafio de buscar a valorização da diversidade e da multiplicidade de uma unidade de princípios e propostas em suas aulas.

Considerando as afirmações acima, não há como desprezar a importância dos efeitos da Educação Física sobre a formação social e histórica do ser humano. No caso desse estudo, mais precisamente dos(as) adolescentes, que são os(as) envolvidos(as) diretamente nas aulas de dança proporcionadas pelo projeto ligado à Educação Física Escolar.

Nesse estudo, não busquei a padronização dos corpos, e sim a compreensão do gênero e de suas relações. Articular corpo e gênero como ferramenta de trabalho, considerando o que são e o que produzem na e pela cultura, é o desafio ao qual me proponho, favorecendo a compreensão de que ambos são mutáveis, plurais e que estão em constante construção. Da mesma forma, as identidades estão sempre passíveis a modificações. Então, se pode dizer que

“[...] em suas relações sociais, atravessadas por inúmeros símbolos, discursos, representações e práticas, que os sujeitos vão sendo constituídos como masculinos e femininos, arranjando e desaranjando suas formas de se situarem no mundo. E estes arranjos são sempre construções transitórias, em permanente transformação, com a articulação com outras identidades e outros processos (ANDREOLI, 2003, p. 22).”

Assim, tanto a dança quanto a Educação Física são territórios nos quais a generificação dos corpos acontece, onde a sexualidade se transforma e onde se pode discutir a pluralidade desses temas, buscando auxiliar no convívio em sociedade. Não acredito que se eduque apenas para dentro dos muros da escola, e sim para conviver em sociedade, em meio às diferenças e complexidades. A dança constrói e é construída pela representação corporal de seus(uas) envolvidos(as) e, ao mesmo tempo, as relações de gênero são constantemente reconstruídas pelas interferências que as provocam, como a cultura, a sociedade...

Para o desenrolar dessa pesquisa, decidi pelos(as) adolescentes, para poder abarcar as representações e as formas culturais desse grupo social. Para isso, procurei dar condições aos alunos e alunas de terem vivências diferentes das já conhecidas e/ou

vivenciadas, assim como de possibilitar discussões e debates referente à dança, à sexualidade e à generificação dos corpos produzidos nela e por ela.

Reconhecer os discursos² dos(as) alunos(as) como fatores determinantes para esse estudo é a maneira de reconhecer as representações de corpo, de gênero e de sexualidade advindas e produzidas por esse grupo em questão. As diferentes instâncias (os discursos, a dança e as representações) são, assim como o corpo e a sociedade, meios passíveis de transformação e constante (re)construção. Mas não se pode esquecer que “[...] a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto” (CARY NELSON; GROSSBERG, 1995). Assim, essas escolhas teceram um emaranhado de representações que marcam as representações desse grupo em especial.

São tantas as situações em que a sociedade ainda produz representações acerca dos corpos que é como se houvessem modos únicos de viver a masculinidade e/ou feminilidade. Dessa maneira, minha intenção é colocar nesta obra, além das molduras, também os fatos que marcaram minha existência e, talvez, a de alguns(mas) leitores(as). Para isso, espero que, ao lerem as minhas frases e parágrafos, possam embarcar comigo e que ao finalizar esse trabalho sintam-se capazes de observar e reconhecer que fatos relacionados às relações de gênero que devem receber a atenção e espaço.

² A análise dos artefatos culturais será realizada com inspiração na perspectiva dos estudos foucaultianos. Assim como Angelita Alice Jaeger elencou para analisar as construções corporais das fisiculturistas, buscarei também analisar o modo pelo qual esses discursos operam nos corpos dos alunos e alunas, a qual esse estudo desenrolou-se.

4. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

“Uma mesma realidade pode ser fragmentada em muitas realidades divergentes, por ser vista de distintas formas, todas as realidades podem ser consideradas verdadeiras, desde que vividas pelo indivíduo espectador (KATIA FRANKLIN BAGGIO, 2002, p. 36-37).”

Essa foi uma pesquisa qualitativa que fez o uso da técnica dos grupos focais (GF) e da análise de discursos que busca a elaboração de categorias de análise estruturadas a partir dos registros possibilitados pelos encontros do grupo focal. A técnica dos GF nasceu em 1926, nas Ciências Sociais (RESSEL; BECK; GAULDA; CRISTINA, 2008).

A metodologia que foi selecionada deu-se por acreditar que elas auxiliarão no desenvolvimento mais completo do estudo, trazendo à tona verdades que poderão ser afirmadas, construídas, questionadas e reelaboradas após e/ou durante as discussões.

Os GF “[...] são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate” (RESSEL et al., 2008). Essa técnica foi escolhida principalmente por permitir uma interação grupal, que se desenrola a partir da descontração por ela oportunizada.

A interação entre os alunos é o fator que fomenta e favorece descobertas, trocas e um envolvimento mais comprometido, pois “[...] oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista. E ainda possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano” (RESSEL et al., 2008).

Os GF são uma técnica que, ao ser utilizado comumente com outros métodos qualitativos, “[...] apresentam um ótimo desempenho ao proporcionar *insights* dos processos, em vez dos resultados.” (ROSALINE BARBOUR, 2008). Já a análise de discursos “[...] não é apenas uma questão de definição, mas implica assumir uma posição dentro de um conjunto de argumentos muito questionado – mas importante.” (ROSALIND GILL, 2008 p. 246). Ou seja, por meio dessa análise de discurso, busca-se olhar para os discursos.

4.1. Sujeitos da pesquisa

Participaram deste estudo oito adolescentes, três do sexo feminino e cinco do sexo masculino, na faixa etária de 14 a 15 anos, estudantes de uma escola municipal da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

4.2 Os procedimentos para a coleta dos dados e a técnica

Inicialmente, foi realizado contato com uma pequena escola municipal de ensino fundamental, situada em uma região carente da cidade de Santa Maria (RS), que conta com quatrocentos alunos compondo seu grupo escolar, direção e com a professora responsável pelos alunos e alunas para a explicitação do projeto de pesquisa.

Após a escola e a professora responsável pelos alunos aprovarem a realização da pesquisa, os(as) alunos(as) foram abordados, sendo que o objetivo do projeto foi explicado. Dessa maneira, o grupo focal foi composto por alunos e alunas que aderiram livremente ao estudo. Saliento que o ponto de semelhança entre os(as) participantes é serem alunos(as) da escola, estarem no mesmo grupo de dança da escola e fazerem parte de um mesmo ciclo de amizades.

Logo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide anexo 13.3) foi enviado aos pais e/ou responsáveis pelos(as) alunos(as) envolvidos(as) na investigação, com a intenção de obter a permissão para a participação dos(as) estudantes na coleta de dados, por meio de imagem e registro das vozes, bem como a divulgação dos resultados da pesquisa com a publicação do artigo final. Para isso, tornou-se necessário esclarecer que o estudo seria realizado por meio de um projeto de dança, acompanhado da técnica dos grupos focais com guias, temas, discussões, debates, observação e diário de campo. Também foi informado que os interesses e necessidades dos alunos(as) norteariam os temas a serem debatidos e/ou discutidos.

Para o desenvolvimento dessa técnica de grupos focais, foram utilizados guias tópicos e técnicas³ para favorecer a descontração do grupo.

³ Vide modelo em anexo 9.6.

A quantidade de participantes foi definida de acordo com as orientações do método. Nesse caso, foi dada preferência para um grupo menor, com oito participantes, para aprofundar a temática nas discussões, recomendações de Ressel e Barbour (2008) e.

Foram realizadas seis sessões⁴ que variavam entre uma hora e meia e duas horas, não ultrapassando o tempo de duas horas, mas a duração dos encontros foi totalmente dependente das discussões. No primeiro encontro foi realizada uma conversa com os(as) alunos(as) para explicara como ocorreriam os próximos encontros, logo eles foram pesquisar diferentes artefatos culturais (internet) para guiar a discussão e determinar com seriam os próximos encontros. Após cada um(a) mostrar os vídeos que pesquisou e falar sobre ele, ouve uma discussão referente aos diferentes estilos de dança, seus interesses e preferências.

Todos os espaços dos encontros foram selecionados por estarem em locais em que as interferências externas fossem evitadas. Cada encontro foi iniciado por estilos de dança previamente selecionados a partir da primeira discussão dos grupos focais. Alguns estilos foram selecionados devido ao interesse dos(as) alunos(as) vivenciarem a prática e outros pelo fato de os sujeitos nem ao menos terem mencionado o estilo, sendo que priorizei na seleção das danças aquelas que eu já possuía uma experiência. Além disso, foi decidido por trabalhar diferentes estilos de danças de diferentes regiões, para que as diferenças pudessem instigar ainda mais as discussões (danças folclóricas de diferentes origens, danças de salão e suas diferentes possibilidades corporais, dança contemporânea, ballet e break). Cada grupo de danças foi selecionado com o intuito de proporcionar diferentes experiências corporais.

Em cada encontro as vivências marcavam o momento da explosão de ideias dos grupos focais. Nesse momento, os alunos analisavam vídeos de diferentes estilos de danças e logo os experienciavam. Nesse caso, a experimentação foi filmada em todos os encontros, cabendo ressaltar que para as filmagens contei com a colaboração de amigos(as) e colegas, que se depuseram a realizar as filmagens nos encontros. Como as vivências (que seguiram os guias tópicos) serviam de explosão de ideias, após ocorriam as discussões, que seguiam os guias tópicos. No entanto, quando necessário (quando as discussões se dispersavam), ocorria intervenção com outros questionamentos que

⁴ Vide anexo 9.5.1., b.

instigavam a voltar à discussão para temas relacionados ao estudo, favorecendo a realização de *feedback*.

Durante os encontros, as discussões foram registradas com gravador de voz, filmadas e acompanhadas por um diário de campo. Cabe ressaltar que esse trabalho já mostra sua peculiaridade ao contrariar os apontamentos de Kunz-Saraiva (2003), que destacou, em sua pesquisa, que normalmente há certa resistência dos meninos ao participarem de atividades rítmicas expressiva e da dança no ambiente escolar. No caso do estudo em questão, dos oito participantes, cinco eram meninos e três eram meninas. Da mesma forma, durante a explosão de ideias e de discussões, os meninos e uma das meninas participaram com maior veemência, enquanto as outras duas meninas permaneciam em silêncio na maior parte do tempo e/ou manifestavam resistência com cochichos e negações para realizar algumas das atividades propostas.

5. APROXIMAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO

5.1 Estudos Culturais

A ligação entre os Estudos Culturais (EC) e seus desdobramentos na educação, a meu ver, é um dos caminhos mais produtivos e contundentes que mergulhei para pensar nas relações entre a dança, o corpo, a sexualidade e as relações de gênero no ambiente escolar. Para poder situar minha pesquisa a partir dessa perspectiva, fez-se necessário posicioná-la historicamente para auxiliar a compor essa trajetória.

Na década de 1950, Richard Hoggart⁵ (1957), Raymond Williams⁶ (1958) e E. P. Thompson⁷ (1963) foram considerados fundadores dos EC e tiveram seus textos reconhecidos enquanto base dos EC. Esses autores revelavam preocupações relacionadas à cultura, sociedade e história. Embora cada um aborde esse tema por meio de um ponto de vista diferente, os autores marcaram suas peculiaridades de pesquisador em seus estudos (ESCOTEGUY, 2001). Autores como Paula A. Treichler Cary Nelson e Lawrence Grossberg (1995) apontam que, em seu surgimento, os EC possuíam diferentes versões: a britânica e a americana.

A versão britânica rearticulou-se a outros contextos nacionais relacionado às tradições pragmáticas e antropológicas. Ela foi uma tentativa da constituição de um projeto político que visava arquitetar um novo campo de estudos. Escoteguy (2001) aponta que os EC “se constituíram na tensão entre demandas teóricas e políticas”, o que marcou um campo teórico bem heterogêneo.

Já nos Estados Unidos e em outros locais, o trabalho desestabiliza a narrativa sobre uma origem centrada na Inglaterra. A crítica da mídia, da educação, da história, do feminismo, dentre outras, “[...] em meio a resoluções imaginárias de conflitos reais os estudos culturais passam de prática radical a mais uma entre as diferentes disciplinas acadêmicas” (MARIA ELISA CEVASCO, 2003). A autora registra, ainda, que foram nas décadas de 1970 e 1980, com a “inserção do privado e do público”, representado no

⁵ Em seu texto *The Uses of Literacy*.

⁶ Em seu texto *Culture and Society*.

⁷ Em seu texto *The Making of the English Working-class*.

poderoso *slogan* feminista “o pessoal é público”, que os EC foram decisivamente “formados”.

Cevasco (2003) aponta que antes dos EC serem importados dos anglo-saxões, já haviam formas desses estudos no Brasil. Contudo, foi no ano de 1998 que sua institucionalização foi reconhecida, impulsionado pelo Congresso “Literatura Comparada = Estudos Culturais?⁸”. Os EC não se tratam “[...] de um estudo de influências, mas de encontrar as semelhanças entre projetos e formações comparáveis” (CEVASCO, 2003). Esse posicionamento histórico ajuda na compreensão dos EC e na pluralidade de seus desdobramentos.

Logo, para auxiliar na compreensão desse campo de estudos, Stuart Hall (1997) afirma que “[...] os Estudos Culturais não são uma única coisa [...] nunca foram uma única coisa.” Reforçando esta ideia, Cary Nelson e Grossberg (1995, p. 11) destacam que os “[...] EC precisam continuar abertos a possibilidades inesperadas, imaginadas ou até mesmo não-solicitadas. Ninguém pode esperar controlar esses desdobramentos.” Ao fazer uso dos EC, fortalece-se a necessidade de lidar com temas instáveis, que continuamente se (trans)formam e são atravessados pelos mais diversos fatores, além de ser um espaço que lida constantemente com críticas internas e/ou externas. Essa é uma das maneiras que acredito que mais enriquece ao trabalho.

Cary Nelson e Grossberg (1995) ainda fazem referência às palavras de Richard Johnson (1986), que, sob pressões, buscou definir os EC como “[...] uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana.” Assim como também fizeram alusão aos apontamentos de Tony Bennett (1992, p. 11), que falou da demarcação das fronteiras nos EC “[...] as quais, não importa quão amplamente divergente possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder⁹.” Nesse item, registra-se outro fator que impulsionou a escolha pelos estudos culturais para a construção desse trabalho: o compromisso em considerar e investigar as práticas culturais e as relações de poder nelas imersas.

⁸ Evento que reunia professores e pesquisadores da área, realizado pela Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic).

⁹ “Temos que admitir que o poder produz saber [...] que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relações de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987).

Trazer diferentes autores que falam dos EC favorece a compreensão de que se deve sempre questionar suas práticas, a fim de encontrar novas maneiras de articular seu papel, principalmente por serem constantemente desafiados e questionados. Além disso, outro fator que me instigou nesse estudo é a maneira com que “[...] os Estudos Culturais envolvem o *como* e o *porquê* esse trabalho é feito, não apenas seu conteúdo” (CARY NELSON; GROSSBERG, 1995). Não consigo ver esse estudo como se fosse apenas a união de várias representações que não se cruzam, não se transformam. Certamente, uma pesquisa composta e estruturada se modifica por meio de suas ligações e atravessamentos; isso tudo representado a partir de discursos e das representações de gênero acerca das relações sociais e culturais de um grupo social em questão. Nesse estudo, não apenas o resultado é o ponto importante, mas sim todo o processo necessário para alcançá-lo.

Deve-se reconhecer que os discursos não acontecem em meio a um vácuo social (GILL, 2008), mas envolvidos pelas relações de poder presentes no mundo social, no qual os sujeitos estão imersos e os discursos são (trans)formados. Assim, os discursos são

“[...] antes de tudo práticas sociais que envolvem relações de poder produzidas nos diferentes campos do saber e nas diferentes instâncias sociais. Como práticas sociais, os enunciados produzem posições de sujeito, e desses lugares os indivíduos produzem suas experiências e as formas através das quais se reconhecem como sujeitos (JAEGER, 2009, p. 30).”

Ou seja, refletir sobre a representação desses discursos pode auxiliar na compreensão referente às marcas que o corpo carrega, a classificações de sujeito, à visibilização e à sua exclusão. O discurso em si é uma “prática social”, assim como a linguagem é considerada “uma prática em si mesma” (GILL, 2008). Dessa maneira, enquanto sujeito social, estamos constantemente nos (re/des) construindo, encontrando, nos ajustando ao nosso contexto ou a uma determinada representação. Com isso, enquanto pesquisadores(as), devemos estar atentos não apenas a linguagem empregada, mas também ao silêncio, a tudo aquilo que não foi dito. Cada contexto social carrega em si diferentes significados, tendências, definições políticas, históricas e sociais.

Assim, essas representações e discursos auxiliam na construção e (re)afirmação de nossas identidades culturais, que são aqueles aspectos que emergem de nosso

pertencimento as diferentes culturas, onde nele e para ele as identidades modernas estão sendo “descentradas”, “fragmentadas” ou até mesmo “deslocadas” (HALL, 2006).

Escoteguy (2004) assinala que quando os pesquisadores dos EC começaram a considerar menos pertinentes as “identidades classistas”, eles partiram em busca de “[...] outros princípios de construção da identidade¹⁰, tais como as matrizes de raça e do gênero, buscando-se sua relação com os meios de comunicação e com o consumo” (ESCOTEGUY, 2004, p. 155).

Cevasco (2003) vê os EC como “[...] uma resposta em termos de projeto intelectual às modificações que marcam a sociedade contemporânea.” Para isso, Cary Nelson e Grossberg (1995, p. 109) afirmam que, ao falar nessas novas compreensões, é necessário “[...] ler imagens criticamente o que implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a *forma como* elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo que* elas comunicam em situações concretas.” Vendo a pesquisa por meio desse viés, favorece a compreensão de todo o processo pelo qual o estudo atravessa e é atravessado.

E, assim, as teorias pós-estruturalistas podem nos auxiliar a entender as experiências como construídas socialmente. Autores como Michel Foucault e Jaques Derrida representam, em suas escritas, essas compreensões. Os EC, por consequência, permanecem marcando sua peculiaridade por meio de seus paradigmas teóricos; eles defendem que nenhuma metodologia deve ser vista com total confiança e nem ao menos descartada com antecedência, pois “[...] todas podem fornecer importantes *insights* e conhecimentos devido cada uma trazer traços de sua história” (CARY NELSON & GROSSBERG, 1995). Com isso, se reforça a importância de visibilizarmos discussões, reflexões e estudos acerca dos temas aqui elencados e permitir que as inquietações voltadas ao corpo, gênero e sexualidade dos adolescentes ultrapassem as barreiras do silêncio, assim como estão transpondo as paredes da universidade. E possam invadir o contexto escolar por meio da vivência proporcionada pela dança.

Cevasco (2003) se remete as palavras de Raymond Williams ao realçar a necessidade de levar os EC para além da academia, apontando que ele “deve ter efeito

¹⁰ Hall (2006) assinala o sujeito pós-moderno como não tendo uma identidade fixa, estável ou permanente, e sim uma identidade definida historicamente. Para ele: “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.”

prático” fazendo a “diferença em termos de conscientização e ação política”. Isso, então reforça a relevância de considerarmos os EC como ponto formador dessa pesquisa no âmbito escolar. Outro fator relevante é da expansão da produção intelectual dos EC ter estendido-se a problemáticas voltadas às culturas juvenis e a críticas feministas (ESCOTEGUY, 2001).

Estudos de Hall (1992, 1997) destacam que o feminismo mudou a prática que acompanhou os EC por muito tempo devido às rupturas contundentes que provocou. Dentre suas influências, o entendimento do pessoal e político e a expansão das noções de poder acompanhadas por discussões acerca do gênero e da sexualidade fomentaram e auxiliaram na construção do sujeito dentre outras discussões tão importantes quanto às supracitadas.

Enfim, não há como negar, ou simplesmente invisibilizar, os EC nesse estudo. As declarações até então apontadas fomentam a relevância da investigação da cultura e de seus produtos e práticas. Dessa maneira, ao considerar a sociedade enquanto um ambiente instável, contraditório e passível de transformação coloca as relações sociais e de gênero enquanto meios passíveis de reprodução ou transformação da cultura, discussão essa que foi trazida à luz a partir dos estudos feministas.

5.2. Estudos Feministas e de Gênero

Para defender meus argumentos e para que haja uma maior apropriação do gênero enquanto ferramenta de estudo e análise, farei uso de uma breve aproximação histórica dos Estudos Feministas e o surgimento da incorporação do termo gênero. Pretendo deixar claro que, dependendo da ótica do historiador, o registro dos Estudos Feministas pode ser visto de diferentes maneiras.

No Ocidente, na virada do século XIX, “[...] manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior” (LOURO, 1997). A primeira onda do movimento feminista ficou conhecida pelo movimento sufragista, no qual o principal objetivo era alargar o direito ao voto às mulheres. Meyer (2003, p. 11) aponta que, no Brasil, “[...] começou, praticamente, com

a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois.”

Juntamente com a luta e com essa conquista, somaram-se outras reivindicações, como a busca pela ampliação de direito aos estudos, a organização familiar, melhores condições de trabalho. Meyer (2003) ainda faz referência a outras lutas feministas, ou melhor, a três outros enfoques: um feminismo liberal que participou mais efervescientemente na luta de direito ao voto e ao acesso ao ensino superior; ao feminismo que se aliou aos movimentos socialistas, que queriam melhores salários e condições mais dignas de trabalho e para isso lutavam pela formação de sindicatos; e um feminismo anarquista que anexou a busca por educação, questões como o direito de escolher sobre a sexualidade e o próprio corpo.

A autora também menciona que a segunda onda do feminismo ocorreu na França, nas décadas de 1960 e 1970. Em meio a debates e contestações, a segunda onda tinha como principal objetivo “[...] compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (MEYER, 2003). No Brasil, foi marcada pela associação aos movimentos de oposição a ditadura militar e logo depois ao movimento de redemocratização, no início da década de 1980.

Os estudos feministas nesse período começaram a possibilitar que a mulher fossem aos poucos se tornando “sujeito do conhecimento e da história”. Essas mulheres, que ficaram muito tempo submersas nas marcas da história, pouco a pouco, saíram das notas de rodapé e ganharam um espaço no corpo dos artigos, como resultado de muita luta e de diversas ações em busca de visibilidade.

Ao analisar esses períodos, torna-se mais fácil compreender esse campo de estudos rico e multifacetado. Para Louro (1997, p. 14):

“[...] os estudos feministas constituem-se assim, como um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; [...] isso implica um fazer científico que supõe lidar com a crítica, assumir a subversão, o que é extremamente difícil, operar com as incertezas.”

O movimento teórico e político contemporâneo feminista coloca em suspeição noções de centro, margem e “[...] o grande desafio talvez seja admitir que todas as

posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão desvanecendo” (LOURO, 2003, p. 49). Na década de 1970, estudiosas anglo-saxãs começaram a usar o termo *gender*, conceito de gênero que buscava romper com a ligação direta do sexo anatômico ao gênero, por meio do argumento que as “[...] diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram social, culturalmente construídas e linguisticamente aplicadas como fatores que diferenciam os corpos que são dotados de gênero e sexualidade, e, não biologicamente determinadas” (MEYER, 2003, p. 15). O conceito de gênero foi incorporado e ressignificado por feministas pós-estruturalistas, como Joan Scott (1995) e Louro (1997), dentre outras.

Scott (1995) marca que a definição do termo gênero se refere à construção social do sexo, ou ainda uma forma genérica de dar nome as relações de poder. Isso nos aproxima de abordagens mais amplas de representações do masculino e do feminino, que são atravessadas por diferentes instituições, normas e/ou valores que podem produzir ou ainda ressignificar tais representações. Jaeger (2009, p. 38) destaca que

“[...] os Estudos de Gênero apontaram e apontam que os sujeitos se constituem em mútua relação nas quais as múltiplas possibilidades e arranjos sociais envolvendo outros marcadores, como: raça, classe, nacionalidade, traços físicos, etnia, sexualidade, entre outros. Essas intrincadas relações estão inscritas em diferentes instâncias sociais.”

E o gênero, por sua vez, constrói e é construído em função das representações que despontam e se impõe nas diferentes instâncias, sejam elas culturais e sociais, sejam elas esportivas e escolares. Para este estudo, importa assinalar que o corpo é o *locus* da construção do gênero (LOURO, 2004). Em outras palavras, é no e por meio do corpo que o gênero é inscrito, marcado e visibilizado (GOELLNER, 2003).

Meyer (2003) destaca que o conceito de gênero “introduziu importantes mudanças epistemológicas no campo dos estudos feministas”, assim como “[...] as abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal [...] para teorizá-lo como um construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito das relações de poder.” “As relações de gênero seriam constituídas por redes de poder” (LOURO, 2002). Tais afirmações auxiliam a esclarecer que o exercício do poder nem sempre se dá da mesma forma e

nem produz sempre os mesmos resultados. Teresa de Lauretis (1994, p. 211) fala de um “sistema de sexo-gênero”, em que:

“[...] as concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados formam, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais.”

Acredito que, dessa maneira, devem ser analisadas, elencadas ou marcadas as questões de gênero como marcadores culturais e sociais que influenciam e articulam diretamente nas relações sociais. Neusa Dendena Kleinubing (2009) marca em seu estudo que “[...] aprendemos a viver o gênero na cultura, portanto, nada está dado, tudo é construído por homens e mulheres nas suas relações e no entendimento de sujeito e mundo [...]”, o que reforça a relevância de considerarmos as relações de gênero na linguagem da dança escolar.

Para Santos (2009, p. 20), “[...] a dança se constitui intimamente com as relações de gênero e sexualidade, ou seja, a dança é marcada pelo gênero. É marcada pela sexualidade. É marcada pela história. Isto vem sendo significado até nossos tempos.” Seguindo essa compreensão, deve-se romper com a classificação do determinismo biológico nas questões voltadas ao corpo e as questões de gênero ou sexualidade, pois essa divisão não “contempla mais as possibilidades de práticas e de identidades” (LOURO, 2008).

Assim, ao atravessarmos a fronteira do determinismo biológico, concordamos com Meyer (2003, p. 15) ao afirmar que o “[...] gênero pretendia-se romper com a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais.” Dessa maneira, ao extrapolarmos a compreensão simplista biológica de vermos o corpo, atravessaríamos a compreensão dos valores “naturalistas” e poderíamos compreender melhor o corpo na sua multiplicidade, pois “[...] o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem” (KLEINUBING, 2009).

A partir dessa compreensão, pode-se perceber que vivemos o gênero e a sexualidade na e por meio da cultura, em que os discursos dos movimentos sociais e dos diversos dispositivos tecnológicos que são engendrados na e pela contemporaneidade

favorecem a pluralidade de formas e possibilidades de se viver os gêneros e as sexualidades. Dessa maneira, Saraiva-Kunz (2003, p. 371) registra que:

“[...] também o espaço-tempo da dança pode ser catalisador de novas ideias, novos conceitos relacionados ao corpo e gênero. Nessa direção o trabalho com a dança, sustentado pela dimensão estética, dá condições para que o/a jovem, além de se envolver em processos criativos, reflita sobre sua condição e situação. Mas essa possibilidade só poderá se concretizar se oferecida na perspectiva dialógica do se-movimentar, como relação do ser com o mundo, proporcionam uma experiência que tanto libera emoções e sentimentos quanto envolve intenção e promove reflexão, que faz emergir intuição e subjetividade, como recursos legítimos na construção do saber.”

Trabalhar com a dança pode favorecer a um espaço que possibilite novas vivências e formas de expressão, que se tornam em experiências que poderão contribuir no processo de formação de novos sujeitos. Kleinubing (2009) registra que na Educação Física, no conteúdo da dança, é possível constatar “[...] algumas transgressões ou ‘ousadias’, relacionados ao movimento e ao gênero na dança.”

A partir da resignificação do corpo e do movimento, pode-se auxiliar no desenvolvimento da consciência crítica, que envolva corpo-dança-sociedade, proporcionando elementos que possam impulsionar os(as) jovens a discutirem sobre quem são e como a cultura em que vivem influencia suas identidades.

A relevância de pensar esse estudo e entrelaçar algumas ideias por meio dessas linhas é por considerar necessário buscar um espaço nas problematizações dos estudos na área da Educação Física para as representações de corpo, das relações de gênero na dança e na contemporaneidade. Ao falar sobre gênero a partir das perspectivas pós-estruturalistas, remete-se a uma construção histórico-cultural dos corpos e dos sujeitos. E ao interligar essas ideias, considero a dança como um meio possível que marca, revela e (res)significa os corpos e as relações de gênero.

5.3. Dança, sexualidade e as relações de gênero

A dança é um espaço de possibilidades e vivências, experiências, tensionamentos e (res)significação dos corpos e dos modos como esses corpos vivem na sociedade. Dessa maneira, o corpo atravessa e é atravessado pela cultura, o que lhe forma e transforma em algo mutável e transitório. Como aponta Goellner (2003, p. 28):

“[...] o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz.”

Ao analisar o corpo a partir dessa perspectiva, constata-se que ele é muito mais do que uma imposição biológica. Ele é um constructo social e histórico, no qual interferem em sua formação os processos educativos nele e por ele produzidos, as intervenções nele e por ele realizadas.

José Geraldo Damico (2008) considera o corpo como um importante marcador social da contemporaneidade. Complemento destacando que ele não é apenas um marcador da contemporaneidade, e sim de toda uma história, sendo a que já foi vivenciada, é vivida ou, ainda, que será projetada. Por meio das inscrições no corpo, constroem-se identidades de raça, classe, gênero e posição histórica.

Considerar o corpo como “um constructo histórico e cultural” (GOELLNER, 2003) instiga sempre a novas dúvidas, questionamentos e discussões. Considerando a dança enquanto conteúdo da Educação Física, torna-se convidativo devido à possibilidade de novas experiências, da pluralidade de possibilidades, pois ela foge da esportivização tão rotineira durante as aulas. Santos (2009, p. 5) aponta “[...] a dança como uma prática corporal produzida pela/na cultura, que marca os corpos e narra diferentes formas de constituição do sujeito, se constitui com as relações de gênero e sexualidade.” Dessa maneira, pode-se transformar a dança em um espaço de discussão e compreensão das diferentes formas de ser e estar no mundo. Saraiva-Kunz (2003), que realiza extensa discussão a respeito da representação de gêneros na dança, dialogando com importantes pesquisadoras(es) da temática, afirma que a dança

“[...] relata modos de vida, permitindo descrever hábitos e atitudes dos lugares por onde passou, movendo-se de acordo com tempo e espaço. Dessa

forma, assim como a estruturação e organização das coisas na esfera social, a dança é categorizada, modelada, esquadrihada e classificada (SANTOS, 2009, p. 11).”

Devido a isso, a dança também significa e marca os corpos, as maneiras de pensar o corpo, o gênero e a sexualidade enquanto meio de individualização/particularização dos sujeitos. Pois, “[...] os diferentes estilos de dança narram formas distintas de viver o masculino e o feminino” (DOS SANTOS, 2009, p. 22). Os diferentes estilos de dança favorecem o posicionamento dos sujeitos em lugares específicos, afirmando, silenciando, aceitando e rejeitando as características corporais, de movimento, os modos de ver e/ou viver a sexualidade, pois esse é um ambiente que generifica os corpos atribuindo-lhes características específicas.

Para isso, farei referência a estilos de dança totalmente diferentes: ao forró (de origem nordestina), ao tango (de origem argentina), ao ballet e ao break. No forró, a masculinidade na dança é marcada pela sensualidade e/ou brincadeira que visa a conquista, sendo uma dança alegre e tipicamente brasileira – as roupas representam essas características (ADRIANA NUNES DE SÁ DOMICIANO; FLÁVIA PUERTA RAMOS MARCELLI, 2009).

No tango, a masculinidade é definida pelos passos mais firmes, postura mais ereta e séria. A conquista e a sensualidade são apresentadas de maneira diferente do forró, pois uma das marcas dessa dança é a seriedade, sendo que as suas roupas também buscam traduzir muito desse estilo.

Por sua vez, no ballet o homem tem sua masculinidade marcada por movimentos de força muscular, ao segurarem seus pares no ar e ao auxiliarem em suas piruetas. Já suas roupas possibilitam uma maior possibilidade de movimentos e favorecem para que os músculos fiquem a mostra, evidenciando sua virilidade e musculatura definida (MELO & LACERDA, 2009).

Já no break, para os(as) alunos(as), os seus movimentos não são limitados para o sexo. Contudo, para eles(as), os movimentos reafirmam características masculinas. Suas roupas possibilitam uma maior mobilidade corporal, sem marcar curvas ou músculos. Durante a discussão, uma das meninas disse que não gostaria de dançar break porque teria que andar vestida como menino. Tal afirmação parece ignorar que o estilo de dança pede por um estilo de roupa específico, auxiliando nas marcas da dança e favorecendo a generificação dos corpos que a praticam.

Enfim, o que se pode constatar é que “[...] não existe uma forma natural de masculinidade, mas muitas masculinidades eventualmente conflitantes” (OSMUNDO DE ARAÚJO PINHO, 2005, p. 138). Esses apontamentos favorecem a compreensão de que estamos constantemente sofrendo atravessamentos pelas instituições sociais a qual estamos inseridas. Na dança, as construções corporais são influenciadas pela construção do estilo ao qual se está mais envolvido. “Assim como a cultura, o corpo também é mutável e traz na sua construção a inconstância, a incompletude e a fluidez [...]” (JAEGER, 2009), transformando-se sempre que necessário.

Na Educação Física, a multiplicidade de conteúdos, de culturas, de histórias e de movimento está presente em cada momento de nosso dia a dia. Vejo a escola como merecedora de sua atenção, como um importante lugar para legitimação de conhecimento. Por sua vez, a Educação Física emerge como um dos espaços no qual o trabalho é desenvolvido e um espaço em que o movimento associado a discussões pode representar uma maneira de compreender, vivenciar e questionar as diferentes realidades e dar condições a transformação dela.

Ainda hoje a esportivização está em alta nas aulas de Educação Física Escolar, na qual, infelizmente, muitas vezes é trabalhada a prática pela prática, simplesmente. Na década de 1940, algumas práticas esportivas foram proibidas às mulheres por poder colocar em suspeição a natureza frágil até então denominada como uma das principais características femininas. Já a “[...] história construída sobre o esporte brasileiro privilegiou os homens, e foi contada e contracenada por eles [...]” (LUDMILA MOURÃO; EUZA MARIA DE PAIVA GOMES, 2004), como se não existissem mulheres que tivessem participado da construção dessa história.

Deve-se tomar cuidado porque, muitas vezes, “[...] as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos” (TADEU DA SILVA, 1995).

Nesse contexto, na e pela dança deve-se tomar cuidado para evitar que nossos corpos sejam moldados por rótulos “destinados”, “fixos”, transgredindo a noção unicamente biológica do sexo, permitindo e aceitando os corpos enquanto plurais, mutantes e que estão em constante construção. Dos Santos (2009), que intensificou seus estudos nas relações de gênero e na sexualidade, registra que a dança em nossa cultura é marcada como algo feminino e o menino busca no hip-hop um jeito masculino para

poder dançar. Essa compreensão reforça o binarismo a qual homens e mulheres são rotulados.

Enquanto educadores, não se pode permitir que tais representações sejam repetidas em nossas aulas, pois essas devem ser um espaço que favoreça a prática de novas experiências/vivências, reflexão e investigação de questões relacionadas com a vida, a com cultura de etnias, com grupos mais próximos e conflitivos ou até mesmo com o corpo. Esse, por sua vez, é a ferramenta mais presente durante nossas aulas de Educação Física, sendo capaz de promover mudanças sociais, culturais ou históricas, mas nem sempre valorizada. “Entrar nas escolas [...] exige muitas vezes deixar o corpo na entrada. Se nos limitarmos às intenções mais conscientes e elaboradas de alguns docentes, o corpo e o movimento têm um tratamento pedagógico muito reduzidos” (PAULA BOTELHO GOMES; PAULA SILVA; PAULA QUEIRÓS, 2000, p. 24).

Não se pode permitir que uma de nossas principais ferramentas (o corpo) das aulas de Educação Física fique de lado, ou simplesmente abandonado, ao não ser discutido, nem tão pouco investigado. Educação Física deveria ser por excelência um espaço para possibilitar o tratamento pedagógico do corpo na escola. No entanto, ela também o pode silenciar, o que acontece frequentemente. Jurjo Torres Santomé (1995, p. 166) assinala que “[...] o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político.” A dança, por sua vez, pode

“[...] transformar-se à medida que homens e mulheres respondem activamente para as condições de suas existências sociais. Apontamos para a crítica nascente da masculinidade e da feminilidade na dança, capaz de desmitificar imagens e “liberar” homens e mulheres das limitações do sexismo (SARAIVA KUNZ, 2003, p. 23).”

A arte de dançar deve possibilitar aos alunos trocas culturais, a ressignificação do corpo singular e múltiplo. Essas oportunidades devem dar condições para que possam ampliar suas experiências e compreensão da diversidade e da generificação proporcionada pelas práticas esportivas, pela dança, pela ginástica. Enfim, devem dar condições aos alunos e alunas de compreenderem que a ampliação de suas experiências auxiliará na construção e/ou transformação de seus corpos e suas concepções.

Nesse *link*, a dança poderá servir como meio de conhecimento, questionamento, intervenção e prática para e com os alunos. Além de possibilitar a compreensão de que

“[...] conceber o conhecimento, a cultura¹¹ e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico: podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles, e essas atividades podem variar, de acordo com as épocas e situações (TADEU DA SILVA, 1995, p. 196).”

Na dança, um mesmo estilo pode ser dançado em uma região de certa forma e em outra adquirir características regionais distintas, e, mesmo assim, representar a definição cultural, a mesma dança. Com isso, refletir sobre a importância de possibilitar a inserção de tal debate/relação na dança presente na Educação Física Escolar torna-se necessário.

Decidi por falar em dança em sua amplitude de saberes e fazeres, pois vejo que ela pode possibilitar aos alunos e alunas uma maior compreensão das relações de corpo, gênero e sexualidade. Ao levar as noções e/ou discussões necessárias para seu convívio em sociedade, instiga a utilização crítica da dança no ambiente escolar. A dança também é um espaço plural e múltiplo porque, dependendo da definição do professor, questões voltadas a corpo, a gênero e a sexualidade podem ser abordadas de diferentes formas ou ainda invisibilizadas. Nem sempre um mesmo segmento, uma mesma dança tem o mesmo significado, pois essa é composta por múltiplos significados.

Nesse estudo não se tem a intenção de tornar um tema marginalizado o centro das atenções, mas assumir os riscos e paradoxos desse estudo, criar verdades parciais e localizadas, pois consideramos a dança, as diferentes instituições e/ou práticas esportivas em ambientes que podem influenciar e/ou acelerar essa pluralidade dos corpos, e, assim, de suas representações sociais.

Fica nas mãos do(a) professor(a) de Educação Física a responsabilidade da construção corporal de seus alunos e alunas, minimizando a compreensão dualista para homens e mulheres, na qual eles são fortes e elas fracas, eles podem jogar e elas dançar, e permitindo uma transformação/ampliação dessa compreensão e do estilo de uso social

¹¹ Cary Nelson e Grossberg (1995) afirmam que “[...] as tentativas para definir cultura nascem, assim, cada uma da necessidade de respostas à mudança histórica.” Assim, instiga-nos a não apenas pensar, mas também falar nas “relações entre cultura e sociedade”. Para os Estudos Culturais, os autores dizem que “[...] a cultura é entendida *tanto* como uma forma de vida [...] *quanto* toda gama de práticas culturais.”

desses corpos, que possa favorecer a uma igualdade de direitos e deveres a todos(as). Isso promove, nas aulas, uma relação de alteridade e não de segregação, buscando que essa compreensão possa estender-se até a vida em sociedade.

6. ANÁLISES PARCIAIS E PROVISÓRIAS

6.1. Corpo e Cultura

“É imprescindível admitir que os corpos são o que são na cultura (Louro, 2003), é no corpo [...] que se consolidam algumas representações que ainda hoje marcam nossos corpos com maior ou menor intensidade (GOELLNER, 2003).”

A construção desse eixo de análise deu-se em meio a um intenso trânsito de diversas representações advindas dos discursos dos(as) alunos(as) e informações que se atravessavam os encontros do grupo focal, tendo em vista a reincidência de temas voltados às representações de corpo durante as discussões referente às danças. Debruço-me sobre autores como Goellner (2001, 2003, 2004, 2010), Louro (1997, 2002, 2003), Jaeger (2009), Meyer (2003), que acenam para o corpo enquanto potencial de (re)formulação, (re)afirmação e (re)construção de normas e valores de uma cultura.

Definir os discursos mais contundentes para compor esse eixo e relacionar e/ou direcionar a maneira de ver e/ou compreender o corpo e a cultura, assim como as relações de gênero advindas da dança, tornou-se esse momento em um dos mais difíceis desse estudo. Foram tantos os discursos interessantes e relevantes marcados pelos(as) alunos(as) que delimitar nessas poucas páginas a discussão foi uma tarefa árdua e desafiadora.

Na definição dessa etapa da análise, torna-se necessário destacar que os discursos dos(as) alunos(as) direcionaram-se, determinantemente, para as representações de corpo associadas à identificação¹² com a cultura regional e/ou local. Independentemente do estilo escolhido para debate, os(as) estudantes procuravam normalizar seus movimentos e representações ao aproximá-los das representações de

¹² “Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal [...] fugindo desse ‘naturalismo’ através da abordagem discursiva vê-se a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo[...]” (HALL, 2000, p. 106), podendo até ser sustentada ou abandonada. Enfim, o mesmo autor ainda defende que essa identificação “envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção simbólica de ‘efeitos de fronteiras’.” (HALL, 2000, p. 106).

sua cultura. Devido a isso, procurei iniciar pelas representações das danças tradicionais e ou folclóricas gaúchas, onde um dos alunos aponta:

α- ... Eu já tenho a base mais ou menos de dançar, mas... Para pegar uma pessoa tipo assim, de fora para dançar...Vai ficar estranho. Eu me criei dentro disso, então não tem como eu não saber dançar.

Nessa afirmação, o aluno destaca que sua identificação com as danças gaúchas seriam determinantes para ele saber dançar. Suas experiências e vivências em CTGs (Centro de Tradições Gaúchas) e internadas (grupos de danças tradicionais gaúchas) seriam fator determinante para aprender e/ou saber dançar. Constantes mudanças cercam as danças, pois cada corpo que o dança a transforma e é transformado por ela, assim como a cultura em sua pluralidade também é capaz de modificar/(re)construir a dança. A dança é um processo de contínua transição, movimento e transformação.

Para o aluno, as pessoas que possuem experiências diferentes das suas também poderiam aprender a dançar, no entanto, teriam uma dificuldade maior que a dele para aprender a dançar. Na manifestação do aluno adormece a compreensão de que é o conhecimento e/ou o domínio corporal (ou a falta dele) o que contribui para o aprendizado da dança, e que o professor atua normalmente apenas como um orientador ou facilitador (JUSSARA MILLER, 2007).

Com a definição “eu me criei dentro disso”, o estudante marca o fato de ser desde os três anos de idade que ele convive nesse ambiente de danças gaúchas, sendo elas tradicionais, folclóricas ou de salão. O aluno acredita que por estar muito tempo ligado às danças tradicionais seria o ponto delimitador, determinante ou até facilitador para ele aprender e/ou dançar os estilos que marcam as danças folclóricas e/ou tradicionais de diferentes regiões do Brasil.

A adjetivação dos movimentos corporais na dança inscrita pelos movimentos corporais é o que envolve as práticas e os processos discursivos que são gerados e colocados em circulação por uma dada cultura e isso define os limites ao qual a dança é capaz de alcançar ou até mesmo transgredir. Clifford Geertz (1989) propõe que o homem está “amarrado teias de significados que ele mesmo teceu” e dessa maneira assume a cultura enquanto sendo a análise, ou seja, essas teias; o que transforma a

cultura em uma “ciência interpretativa, à procura de significado”. Dessa maneira, a cultura é um dos fatores que ajudam definir, limitar a compreensão dos estilos de dança, suas roupas, seus movimentos, podendo tornar um estilo admirado, invisibilizado ou negado.



<http://coisasboasenovas.blogspot.com/2012/02/carnaval-de-pernambuco-frevo.html>

<http://serfelizeserlivre.blogspot.com/2011/02/frevo.html>



<http://noticiascorupa.blogspot.com/2010/10/grupo-de-danca-lacos-de-tradicao.html>

<http://telmokist.blogspot.com/2010/11/venancio-aireses-obtem-bons-resultados.html>

Contudo, ao analisar o frevo, que é uma dança folclórica da região nordeste e que exige uma postura diferente das danças de salão e/ou tradicionais gaúchas abordadas até então (considerando que não se dança necessariamente em pares, e exige-

se um gingado/molejo diferente), ele (o mesmo aluno) sente-se um pouco afrontado¹³ com o remelexo dos corpos, principalmente quando esses movimentos estão relacionados aos homens. No entanto, isso não limitou o interesse de o aluno querer aprender a dançar os estilos abordados nos encontros do grupo focal, mas ele mostra um interesse em aprender as danças mais aproximadas a sua realidade, ou seja, as danças de salão, onde é evidente a dominação masculina na condução da dança.

Já em outro momento, ao tratar ainda das danças de salão, outro aluno afirmou:

γ- o forró é o que mais vou dançar! [...] o bom desse forró, é que tem um cara... dá umas marcas de gaúcho... e se solta né?

Nessa afirmação, ele relaciona suas experiências com as danças que, em outro momento, denomina de normais. Ou seja, os estilos de dança que mais se aproximam de sua convivência ele reconhece seu modo de dançar normalizado, visto que esse é comum em sua região. Nesse caso, a motivação está relacionada à posição dos corpos da dança com os estilos mais aproximados de sua realidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de ter um pouco mais de liberdade nos movimentos acentuou o seu interesse, que ficou marcado principalmente pela ação de suas vivências culturais na compreensão de corpo e da sua relação com o contexto. O que mostra, ao mesmo tempo em que discursos apontam para uma relação que padroniza os corpos, definidos pela cultura em que os(as) alunos(as) estão imersos, o interesse dos sujeitos da pesquisa em experimentar outras possibilidades não comum em sua comunidade, o que nesse discurso destacou-se foi a liberdade de movimentos.

As danças tradicionais e as de salão gaúchas exigem uma postura mais imponente, séria, menos descontraída que outras danças de salão, como o forró, pois este, quando dançado em diferentes regiões, adquire algumas características regionais diferentes, adaptando-se ao meio.

¹³ Em outro momento, o aluno declara que para ele é difícil rebolar, pois isso não é comum na sua cultura ver homens rebolando, tão pouco ele rebolar. Cabe ressaltar que o menino frequenta Centro de Tradições Gaúchas (CTGs) desde os três anos de idade. Ele sente-se desengonçado e como se as outras pessoas pudessem questionar sua masculinidade ao verem ele rebolar. Para ele, é um desafio motor e cultural o fato de rebolar.

Ao olharmos para as danças gaúchas tradicionais, vemos nelas a ausência de requebrados, remelexos (porque tais movimentos não são permitidos, ainda mais se tais movimentos forem associados aos movimentos dos homens). Essa afirmação é baseada em cinco anos que minhas experiências e vivências em minha adolescência (sendo que até hoje procuro manter contato com meus amigos e pessoas que ainda estão envolvidas nesse meio) carregadas pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho, além de Manuais de Danças Tradicionais Gaúchas de Paixão Cortês e Barbosa Lessa, Manuais de pilchas do gaúcho¹⁴, além das normas de comportamentos que regem os CTGs, que normalmente são conhecidas por aqueles(as) que o frequentam.

Outro momento que permite tal reafirmação atravessa os encontros e/ou concursos de invernadas que ocorrem em todo o Brasil, ou até mesmo no exterior, pois a cultura gaúcha, assim como tantas outras, atravessou fronteiras, e esse atravessamento permitiu algumas mudanças, mas os livros e manuais impõem algumas normas para que a raiz da cultura de perpetue, pois sempre ocorrem mudanças devido aos seus atravessamentos e pelo fato de a cultura ser transformada pelas diferentes vivências de homens e mulheres.

Os homens que dançam em grupos de dança gaúcha devem marcar sua virilidade, impor seu domínio¹⁵ na condução da dança. A exemplo disso, alguns “[...] elementos rítmicos trazidos pelas fortes batidas das botas, por meio do sapateio e do tilintar das esporas durante os movimentos nas danças gaúchas, ajudavam a traçar um perfil de masculinidade aceita em nossa esfera cultural sul brasileira” (DOS SANTOS, 2009, p. 18).

Agora, para falar das danças de salão, a maneira de segurar a mulher no momento da dança e a forma de conduzi-la, existe uma segurança diferente das demais danças, assim como uma intensidade de movimento maior. Nesse caso, o termo de definição na dança é a pegada, que foi outro ponto marcante das danças de salão. A declaração de um dos meninos remeteu-se a ela, a suas marcações, seus tempos e compassos:

¹⁴ Para maiores informações ler: ZATTERA, Véra Stedile. **Pilchas do gaúcho**: vestuário tradicional, arreios e avios de mate. Porto Alegre: Pallotti, 1995.

¹⁵ Cabe ressaltar que o domínio masculino marcou longas épocas de nossa história e, por vezes, quando se trata de uma realidade exercida sob as mulheres, ainda é realidade. E esse domínio é marcado também os palcos de dança, seja pelos levantamentos no ballet, seja pela condução na dança de salão... No entanto, “[...] não se pode mais dizer o mesmo, e de forma generalizada, quanto à passividade e submissão feminina nos sistemas de gênero. A construção social das diferenças e o poder a elas atribuído, quando assentadas na sexualidade e em outras dimensões sociais, pode revelar singularidades e dinâmicas que vão além do bipolarismo de gênero ou da dominação masculina” (RIBEIRO, 2006).

α- [...] eu gostei do tango! Porque tem pegada! [...] é tudo na hora certa.



<http://vemdancartodosritmos.blogspot.com/p/danca-de-salao-danca-de-salao-refere-se.html>

<http://mundodadanca1.blogspot.com/p/grand-prix-brasil.html>

As danças de salão ou até mesmo as folclóricas exigem uma postura dominante, com uma pegada firme. Cabe ressaltar que nas danças gaúchas não é permitido uma aproximação dos corpos, ou seja, o tronco dos dançarinos não pode estar em contato com o tronco das dançarinas. A exemplo disso, no tango existe, além da condução, uma mescla de movimentos definidos que alternam entre passos leves e rápidos, os corpos ficam mais próximos, os movimentos exalam uma sensualidade e a uma firmeza em seus passos e movimentos. Contudo, o tango dançado nos CTGs apresenta uma outra composição corporal, sem tanto contato corporal, tão pouco com a sensualidade sendo uma de suas características.

No entanto, assim como Louro (2003), acredito que os grupos e as culturas divergem até mesmo quando se trata de significar as marcas corporais, isso porque “no interior de uma cultura, há marcas que valem mais e marcas que valem menos”, o que muitas vezes acaba por determinar onde uma pessoa pode ir ou a maneira de se

comportar. Em um momento de intenso debate, os(as) alunos(as) apontam os movimentos das danças por eles conhecidas e experimentadas e tentam situá-los.

α- É por causa do estilo. Porque o forró é uma dança “mais nova”, mais solta. E o tango é uma dança “mais velha”, presa!



<http://www.dancaempauta.com.br/site/ver-e-ouvir/forro-as-10-de-fabio-reis/>

<http://wp.clicrbs.com.br/recortesdeviagem/category/brasil/rio-grande-do-sul/silveira-martins/>

O tango¹⁶ foi uma dança que surgiu na Argentina nas décadas de 1880 e 1890, e exportadas para o mundo no começo do século XX (EDUARDO P. ARCHETTI, 2003). Inicialmente, foi dançada somente por homens, pois quando surgiu era considerada obscena a dança entre homens e mulheres abraçados. Isto pode justificar os movimentos mais firmes, definidos do estilo, pois normalmente movimentos mais leves são

¹⁶ Curso de Dança de Salão, ministrado pelo Me. Marcelo Grangeiro, no MERCOMOVIMENTO, em 2010 e 2011.

remetidos às mulheres. Pouco a pouco, o tango atravessou as paredes dos cabarés argentinos e chegou até Paris.

O aluno apontou que o forró é uma dança mais nova, mais solta, e o tango uma dança mais presa, mais velha. Considerando a história das danças, realmente cada uma delas carrega marcas de sua origem. Para mim, os estilos trazem marcas de sua história, de sua origem, daqueles que os dançaram. Ao aluno falar que o forró é uma dança mais solta, pode-se assemelhar essa compreensão pelo fato dessa dança ser originária de uma região quente, que é o nordeste do Brasil. Feita para todos dançar, homens e mulheres, no forró de origem nordestina o gingado está constantemente presente, assim como a expressão facial e a possibilidade de brincadeira, de diversão. Em contrapartida, o tango, originário de Buenos Aires, na Argentina, surgiu somente com homens dançando, no qual seus movimentos não representam a leveza, pois essa característica foi por muito tempo associado apenas às mulheres. A compreensão de outro aluno, mesmo sem perceber, aponta para a influência histórica e cultural pela qual a dança é atravessada e (re)construída.

Outro detalhe marcante emergiu no discurso de um aluno que aponta que quando ele dança tango disponibiliza mais confiança ao par, comparando com outros estilos. O aluno afirma isso justificando que o movimento do tango não é dependente do remelexo, nem no gingado do quadril. Esse apontamento, mesmo que nas entrelinhas, reforça a compreensão da masculinidade reforçada nos CTGs, ambientes nos quais o aluno teve sua maior vivência corporal voltada às danças. Para o aluno, o fato de rebolar abala a confiança que ele poderia passar para seu par, sendo que parece não considerar que não depende do rebolado, e sim do conhecimento da técnica e do ritmo para poder dançar e transmitir confiança na dança. Tal afirmação reafirma a compreensão normalizada para possibilidades corporais a homens e mulheres, na qual ao homem, ao requebrar, não seria um movimento que representasse confiança quando a execução do remelexo fosse associada a este. Para o aluno, quando o homem requebra, perde a seriedade¹⁷ do movimento.

Ao mesmo tempo, outro aluno afirma ter se sentido mais a vontade ao vivenciar essa representação do corpo na dança, ou melhor, dessa liberdade de movimentos ampliada. Nesse momento, uma das alunas faz um comentário e reproduz trejeitos que coloca em suspeição e/ou brinca com a masculinidade do colega. Andreoli (2003)

¹⁷ Nesse caso, não me remeto ao aposto da alegria, e sim o compromisso com o movimento, com a situação.

aponta em seu estudo que um dos meninos se negou a realizar um alongamento por considerar que aquele movimento era feminino, para ele aquilo parecia dança. Victor Andrade de Melo e Tiago Lacerda (2009) destacaram que, na transição do século XIX para o XX, o território da dança era considerado o reino das mulheres; nesse momento, os homens foram sumindo dos palcos e assumindo espaços esportivos.

Darcymires do Rêgo Barros (1998) aponta que o corpo humano não pode ser limitado apenas a ser objeto interior e imaginário do ser humano porque ele também está presente nas relações pessoais e/ou sociais, afirmando que “[...] o corpo é a depositária de toda a experiência pessoal.” Já Tomaz Tadeu da Silva (1995) destaca que o “[...] corpo é, ele próprio, um construto cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significação.” Acredito que o corpo é isso tudo, e ao mesmo tempo (re)constrói nossa história, nossas experiências, que nos (re)constróem e (re)constróem o mundo em que vivemos. Dessa maneira,

“[...] se a cultura e a história imprimem em nossos corpos suas próprias concepções, como querem os especialistas, se as maneiras de andar, pular, saltar, dançar, sentar, rir, ficar em pé e dormir obedecem a convenções sociais, se o corpo é mais social do que individual, pois revela metamorficamente a vida coletiva, essa Minas que dança é a expressão corporal de país das relações pessoais [...] religião não de palavras, mas de corpo (ZUENIR VENTURA, 2007, p. 101).”

Essa afirmação reforça a compreensão de que o “gingado”, do remelexo no quadril, é uma posição local, pois a aluna “β”, ao relacionar o gingado do quadril ao menino, colocou em xeque sua masculinidade, ao invés de compreender que esse movimento pode ampliar a possibilidade corporal dele. Nesse caso, os ditames culturais sul regionalista ainda predominam sobre a compreensão de masculinidade.

Assim, Goellner (2003) destaca que “seus corpos colocam em tensão diferentes possibilidades de viver o ser mulher” (ou homem¹⁸). É possível observar que na dança os corpos adquirem formas, transgridem as restrições determinadas pela biologia e que,

¹⁸ Nesse momento peço licença à autora para ampliar a noção de sua fala, pois, em seu texto *A produção cultural do corpo*, ela está falando sobre a limitação imposta ao corpo da mulher em relação as diferentes práticas corporais. Contudo, acreditamos que nessa situação sua fala também possa ser estendida aos homens. A partir da perspectiva feminista, homens e mulheres devem possuir os mesmo direitos e deveres, e acredito que não deve ser o fato de ser homem ou ser mulher que deve ser determinante para definir as possibilidades de cada corpo.

muitas vezes, são reafirmados pelas marcas que a cultura produz ou que se intensificam em algum momento histórico. Isso busca imprimir uma única maneira de se viver as masculinidades e as feminilidades. Essa pluralidade a qual submeto as masculinidades e feminilidades, assim como a autora, reconhece a diversidade de suas construções, já que elas dão-se em diferentes espaços sociais, culturais, muitas vezes em diferentes momentos históricos. Os corpos são marcados “[...] consoante aos discursos que marcam as singularidades de cada época” (JAEGER, 2009, p. 25).

No entanto, masculinidades e feminilidades são plurais, constantemente atravessadas, são inconstantes e transgressoras, sendo que as representações de masculinidades e feminilidades podem adquirir as mais diversas compreensões em diferentes tempos, culturas ou grupos sociais. Para atentar para essa compreensão é importante

“[...] percorrer histórias, procurar mediações entre passado e presente, identificar vestígios e rupturas, alargar olhares, desconstruir representações, desnaturalizar o corpo de forma a evidenciar os diferentes espaços e tempos, é imperativo para que compreendamos o que hoje é designado como sendo um corpo desejável e aceitável. Lembrando sempre que essas são referências transitórias (GOELLNER, 2003, p. 33).”

A representação da cultura regional proporcionada pelas danças tradicionais gaúchas também reforça a dominância masculina, quer seja por meio da postura corporal, seja por meio do movimento na dança. Mesmo assim, muitas vezes, durante a discussão entrava em cena a possibilidade de movimentos, desejos e curiosidades que guiavam seus interesses, dando um descanso à rígida ideia de vidas em polos opostos. Os discursos advindos dos corpos produzidos pela dança estão diretamente relacionados aos seus contornos delimitados/(re)criados em sua maioria pela cultura, pelas vivências e pelos atravessamentos históricos e sociais.

“O movimento e o pensamento são integrados ao trabalho global do corpo, atuando como meio de relação e comunicação através de gestos e movimentos em total integração do indivíduo com o meio” (DAISY BARROS, 1998, p. 37). Tal apontamento reforça como as construções corporais se dão na e por meio da dança, assim como os atravessamentos que se produzem com a cultura e sociedade constroem o corpo e o gênero.

“Embora o corpo nos obrigue a agir de acordo com ele, pouca margem de liberdade ele oferece a cada pessoa, pois ele é soma e expressão vivenciada da história de cada ser humano, bem como de seu grupo social” (BARROS, 1998, p. 129). No entanto, vejo no corpo um meio de transgressão de opiniões e/ou atitudes, pois muitos extrapolam seus limites corporais e invadem/ultrapassam as fronteiras sociais. Por meio dele se dão ou se inscrevem marcas sociais, históricas, regionais...

γ- lá eles dançam mais colados, e aqui a gente dança mais separado!



<http://www.dancaempauta.com.br/site/ver-e-ouvir/forro-as-10-de-fabio-reis/>

http://porteiradospampas.blogspot.com/2010_08_01_archive.html

Outro elemento que despontou na fala dos estudantes é a raça como um marcador da possibilidade. Em momentos, parece que esse grupo de alunos e alunas ignora ou desconhece que não são necessariamente esses fatores que determinam e/ou delimitam as capacidades físicas, eles invisibilizam ou simplesmente desconsideram as relações corporais e/ou interferências sociais, culturais ou históricas.

α- Isso é mais da origem deles. Isso deve estar no sangue deles.

δ- o break é bem estilo da raça da gente! Para ti ver, pouca gente... poucos brancos dançam break.



<http://www.cepolina.com/imagemgratis/v/V.asp?N=Break.dance.estrada.1&S=dance>

<http://herbert.astahost.com/foundation-breakdance-gampar/>

Os discursos que emergiram nessa discussão apontam para uma centralidade racial, impondo a uma determinação da cor da pele, que oportuniza e limita as capacidades das experiências sociais e/ou culturais. Durante esses momentos das discussões, foi falada sobre a relação direta da raça com os estilos de dança vivenciados. No entanto, sabe-se que a raça não é determinante na dança, pois a técnica da dança só é desenvolvida com muita prática e envolvimento com o estilo. Os corpos também são generificados pela dança e, ao mesmo tempo, a generificam. No entanto, os alunos parecem desconhecer ou invisibilizar essa relação; para eles, o fato determinante para saber ou não dançar era a cor da pele e a predominância cultural a qual o estilo para eles é submetido.

Contudo, para dançar muitas vezes é necessário deixar de lado muitas das representações corporais e ou sociais que possuímos para que a dança aconteça; “[...] a realização do movimento expressivo fundamenta-se no processo de conhecimento do corpo e na habilidade prática, característica das manifestações artísticas pedagógicas e culturais” (DAISY BARROS, 1998).

Essas transformações e/ou conformações dão-se no e por meio do corpo, sem esquecer que em muitos momentos é a aparência dos diferentes corpos que determinam a posição dos sujeitos no interior de uma cultura (LOURO, 2003). Devido a esses

atravessamentos, de acordo com Goellner (2003), “[...] falar do corpo é falar, também, sobre a nossa identidade¹⁹ dada a centralidade que este adquiriu na cultura contemporânea.” No entanto, essa concepção foi reconstruída com o passar dos tempos, sendo que atualmente essas possibilidades devem ser estendidas a homens, mulheres, homossexuais, heterossexuais... Enfim, essas possibilidades devem abranger a todos e a todas. Baggio (2002, p. 38) afirma:

“Não há povo sem dança e, neste trocar de milênio, todas as suas formas são apreciadas. O fascínio que a dança desperta no público se dá pela expressão corporal não encontrar fronteiras de linguagem e ser um veículo de educação do ser humano no conhecimento de seu próprio interior e no domínio de seu corpo, levando a uma estabilidade emocional e a um controle gradual das reações primitivas.”

Não se pode esquecer que “[...] a cultura, assim como as práticas corporais, é mais do que objeto. Ela é ação, processo, experiência e participação” (MARIA CRISTINA ROSA, 2003, P. 129). Goellner (2003) aponta que os corpos, ao mesmo tempo em que trazem marcas do passado, transportam potencialidades para o futuro; dessa forma, sua construção se opera ao mesmo tempo no coletivo e no individual.

Muitas vezes, devemos nos despir e nos desprender dos pré-conceitos e dos preconceitos estabelecidos referente aos movimentos ou acerca das representações corporais ou sociais, para que possamos compreender a magnitude das possibilidades corporais e/ou sociais que a dança pode alcançar.

¹⁹ “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (STUART HALL, 2000, p. 109).

β- imagina eu dançando com aquelas roupas curtas... definitivamente não!

β- Eu não danço só de top!... Guri, na praia eu vou de bermuda e de blusa, como tu quer que eu dança de top uma dança?

β- eu não dançaria tango por causa do vestido justo, eu não colocaria por causa da abertura... acho que é por causa da cultura... sei lá...



<http://br.blog.qype.com/2011/10/07/tango-para-mexer-com-os-sentimentos/>

<http://blogjunto.com/turistaprofissional/2008/10/09/show-de-tango-em-buenos-aires-bom-e-barato/>

<http://conexaobuenosaires.wordpress.com/tag/tango/>

<http://amulherdecoragem.blogspot.com/2011/01/traducao-do-tango-do-filme-perfume-de.html>

Os discursos dos alunos remetem para uma compreensão situada, local e posicionada historicamente do corpo na dança, e suas compreensões “enxergam” a dança a partir de suas vivências, suas realidade; contudo, cada dança traz sua história e é transformada por aqueles que a praticam. Mas não há como negar que a dança, o corpo e a cultura se atravessam, se transformam, se constroem, enfim, elas se completam. Pois

não há dança sem corpo, não há corpo sem história e não há histórias sem atravessamentos, pluralidades e diferentes possibilidades.

Enfim, nesse subitem os alunos procuram entender as diferenças dos movimentos e/ou das posições corporais das danças de salão. Aqui, se analisarmos não apenas a dança em si, mas sua construção corporal e/ou histórica, poderemos compreender que “[...] geográfica e historicamente, os significados atribuídos aos corpos mudam” (LOURO, 2003). Devido a essas mudanças e/ou contribuições que o corpo sofre, são atribuídos as diferentes culturas por meio da qual a dança também se pluraliza, se transforma, se (re)constrói. Embora a dança tenha sua origem, com o passar do tempo ou mudança das regiões dançadas suas características mudam, se transformam, se adaptam, e ela é transformada e transforma os corpos, os gêneros e as sexualidades.

A dança, como uma prática corporal produzida pela/na cultura, marca e narra diferentes formas de constituição do sujeito, e se constitui com as relações de gênero e sexualidade (DOS SANTOS, 2009, p. 5). Dessa forma, a dança constitui-se em um processo social no qual as lutas políticas são atravessadas pelos diferentes discursos e representações culturais que procuram inscrever nos corpos. Enfim, a dança é resultado e processo que envolve a cultura e a vida em sociedade.

6.2. Relações de gênero e a sexualidade na/através dança

A educação de homens e mulheres envolve um processo de ensino e aprendizagem, seja de atitudes, valores, posturas corporais, etc. que muitas vezes apresentam-se coladas ao sexo. As discussões referente às relações de gênero procura se desprender dos possibilidades corporais limitadas ao sexo. O gênero atravessa e é atravessado pela sexualidade, e a dança tem sua constituição envolvida pela sexualidade e pelas relações de gênero (Andreoli, 2010), assim “o corpo e o gênero articulam-se de forma a produzir as representações de masculino e feminino [...]” (DOS SANTOS, 2009, p. 20). A dança é uma linguagem que fala do ser humano, já as relações de gênero são as representações que os compõem. Dessa maneira a dança é composta e compõem as relações de gênero.

Acredito que as normas que regulam o gênero e a sexualidade são constantemente refeitas e reiteradas. Os atravessamentos das diferentes instituições e influências durante o processo de (re)elaboração ainda hoje se podem perceber. Muitas vezes, a heteronormatividade²⁰ atua enquanto norma e meio de censurar a sexualidade. Por meio dessa compreensão, a identidade de gênero que representa a masculinidade e feminilidade através dessa compreensão aponta para características que indicam oposições hegemônicas determinados pela biologia para representar a masculinidade e feminilidade, ou a ausência delas. Limitando assim as possibilidades de viver a sexualidade e de representá-las.

Para Andreoli (2010, p. 112), a estética corporal da/na dança é um espaço em que normalmente a essência natural da mulher foi marcada. Esse fato favorece para que o homem que dança em muitos momentos precise superar inúmeros obstáculos sociais para não ser considerado afeminado ao dançar. Direcionando apenas para a masculinidade que segue a heteronormatividade, negando as outras possibilidades de vivê-la ou representá-la. Seguindo tais afirmações, faz-se necessário olhar para os discursos dos alunos, que direcionam para a compreensão que coloca em suspeição a sexualidade do homem que dança.

ε- sei lá na dança contemporânea parece que o cara é.

γ- claro que é! Homem que é homem não dança aquilo! Muito menos com aquelas roupas coladinhas.

ε- eu dançaria isso, mas o problema é aquela roupa, que marca tudo! Nem parece de homem! E para ajudar aqueles moviments estranhos. Se não tivesse aquela roupa até ia....

²⁰ Esse termo é relacionado ao dispositivo de poder cultural que opera no e pelo gênero, e que legitima processos de desigualdade social, produzindo e/ou primando por corpos heterossexuais (WEEKS, 1999).



<http://flaviafilipafernandes.blogspot.com/2010/06/o-corpo-na-danca-contemporanea.html>

<http://aespumadaspalavras.blogspot.com/2010/05/danca-contemporanea.html>

Tais representações reafirmam a compreensão da heteronormatividade que predomina nos discursos que, muitas vezes, envolvem a dança. Esses aspectos e as afirmações direcionam para a representação de que o homem que dança está transgredindo a representação hegemônica da masculinidade; já a mulher quando dança está simplesmente em seu devido lugar (ANDREOLI, 2010).

A dança, em muitos espaços, reafirma as representações de gênero e, em outros, busca borrar essas compreensões. Por meio das afirmações dos alunos, pode-se perceber que para os meninos, principalmente quando não está diretamente ligada a virilidade e a sua concepção normalizada, a masculinidade parece afrontada. Normalmente, ao invés dessa possibilidade poder representar um momento de transgressão da construção cultural, social do corpo, ela direciona para uma espécie de anormalidade, por fugir dos padrões da normalidade.



http://www.fotolog.com.br/ballet_sempre8/42598014/

<http://blig.ig.com.br/andreauait/tag/homens/>



<http://mundodadanca1.blogspot.com/2010/03/danca-contemporanea-sua-historia.html>

<http://www.revistadadanca.com/taxonomy/term/8?page=2>

Para os alunos, os movimentos e as roupas do ballet e da dança contemporânea afrontam as representações de masculinidade pelos(as) alunos(as) conhecidas/vivenciadas. Inicialmente, eles parecem não compreender que a dança é uma instituição, generifica os corpos e é generificada por ela. A dança possibilita a homens e mulheres posições políticas diferentes, não se prendendo apenas às representações hegemônicas.

Melo e Lacerda (2009) apontam que, na dança pós-moderna, Alwin Nikolais foi um dos precursores que buscaram nivelar as diferentes representações de masculinidade e feminilidade, transgredindo a compreensão normalizada ao buscar movimentações comuns a homens e mulheres, direcionando a uma androgenização dos bailarinos, na qual “[...] a diferença entre os gêneros é neutralizada no conteúdo e na expressividade”

(MELO; LACERDA, 2009, p. 7). Tal definição marcou a modificação da produção, estética ou uso do gênero na dança.

As representações de gênero não se manifestam igualmente em todos os estilos de dança; dependendo da região e do contexto social, essas condições e sua compreensão podem variar. Mesmo com toda construção social do corpo na dança e suas diferentes definições que envolvem as representações de masculinidades e feminilidades, muitos estilos atravessam fronteiras da definição normalizada. A exemplo disso, o samba de roda aponta para um corpo masculino que está em constante tensão, ao atravessar os limites hegemônicos da masculinidade, podendo instigar a diferentes representações:

β - ai, aquelas mãos muito lá em cima

α - parece um... (gestos e fisionomias mais delicadas)

β - e outra, aquele negócio de sentar no colo... eu já não sei... não curti. Já os guri não gostaram do rebolado dos meninos.

ϵ - É! Isso não! Não gostamos

β - os guris não gostaram do rebolado e eu não gostei da sentadinha no colo.



<http://www.youtube.com/watch?v=TKaWbT-YJmg&NR=1&feature=endscreen>

Além dessas representações invadirem questões sobre a sexualidade e as questões de gênero, algumas preocupações voltam-se para a sensualidade dos movimentos. Nos discursos apresentados, a aluna β preocupa-se com um movimento

da dança, que é o ato de sentar na perna dos meninos (movimento esse que compõe a coreografia). Tal preocupação envolve as normas, os limites sociais pelo qual o corpo é regulado, e ao mesmo tempo é atravessado nas/pelas danças. Ou seja, o movimento que para ela não é comum, ou aceitável, é um processo pelo qual outras culturas passam a analisar da mesma forma.

Ao mesmo tempo, a preocupação dos(as) alunos(as) com os movimentos de mãos e braços mais suaves e o rebolado voltado ao homem vem por afrontar a representação de masculinidade normalizada existente na cultura sul-rio-grandense. Estudos de Souza (2007) estão associados à compreensão da ausência da masculinidade, quando relacionado aos movimentos supracitados. Tais representações reforçam o discurso da heteronormatividade. Para Judith Hanna (1999, p. 4),

“[...] a associação da dança a sexualidade e o papel sexual deixa à mostra o que cada cultura considera adequada para a perpetuação de seus valores através da afirmação ou negação dos movimentos; portanto pode-se dizer que através da dança criam-se roteiros para a masculinidade e feminilidade.”

Ainda referente a mesma perspectiva, ou seja, a normalização das representações de masculinidade, temos outro discurso que revela a preocupação com a vestimenta que cercam outro estilo de dança, o forró:

α- eu não usaria aquela blusinha florida...



<http://ritmosadois.com.br/blog/tag/forro/>

O aluno destaca o fato de a blusa florida afrontar sua masculinidade. O aluno aponta que dançaria forró, se não precisasse dançar com um estilo de roupa que para ele está mais relacionada a roupas femininas. Como se o corpo, na dança, ao ser atravessados por adornos que caracterizam o estilo, definisse a sexualidade do(a) envolvido(a) ou ainda indicasse a sexualidade de alguém. Essas características são pontos marcadores e generificadores da dança, mas não necessariamente definidores de sexualidade.

O corpo na dança também sofre alterações, provocadas pelas características básicas das danças. Essas características atravessam e são atravessadas pelos gêneros e a sexualidade. A história da dança é atravessada pelas suas transformações, pela sua história. Sua técnica representa grande parte de sua origem; no entanto, vai sofrendo alterações acompanhando a região a qual está inserida, assim como interfere na construção social e cultural pela qual o corpo é submetida e atravessada na dança. No soltinho, o rebolado foi encarado de diferentes maneiras pelos alunos.

α - no soltinho é mais no rebolado. No gingado.

γ - é bem mais legal a mexida do quadril!

β - ai no quaril! Ui!

α - o chamamé parece que tem mais resultado.



http://cursodefandango.blogspot.com/2011_05_01_archive.html

<http://dancamix.wordpress.com/soltinho/>

Os estilos de dança supracitados são totalmente diferentes. Embora ambos sejam danças de salão, cada um representa as características de sua região de origem. No entanto, o aluno que acredita mais nos resultados do chamamé defende essa representação apoiado nos discursos normalizados referente as funções e possibilidades delegadas a homens e mulheres. O aluno α não percebe os resultados no soltinho, pois não vê o rebolado enquanto um movimento permitido a homens, marcando, assim, uma representação feminina.

“As questões de gênero estão relacionadas aos processos de afirmação de identidades e de valores, provenientes da cultura em que os alunos se encontram inseridos” (ANDREOLI, 2003, p. 3). Contudo, acredito que não deve o sexo limitar ou impor as possibilidades corporais e/ou preferências de qualquer que seja o sujeito.

“Portanto, pensar “gênero” a partir dessa pluralidade significa rejeitar qualquer argumento essencialista que prevê a existência masculina ou feminina que é natural e imutável e dar-se conta de que a “gênero” é constantemente atravessado por categorias como classe social, etnia, religião e idade (GOELLNER, 2001, p. 219).”

Normalmente, as representações associadas às mulheres estão ligadas a submissão, fragilidade e delicadeza, enquanto os homens direcionam para a dominação e força.

α - Tá louco! A mulher segurando o homem... nunca!

α - A mulher não é tão forte assim! Parece coisa de doido! Vai derruba o tio!

Os discursos do aluno direcionam para uma fragilidade física relacionada as representações normalizadas das mulheres. No entanto, no momento em que compreendemos que o corpo não é apenas determinado biologicamente, e sim algo construído culturalmente por meio de normas e valores sociais, pode-se constatar que ele provavelmente nunca estará pronto e sim em constante (trans)formação.

“[...] as diferenças entre homens e mulheres estão tão arraigadas na dinâmica cultural de nossa sociedade que não bastam uma conscientização do processo e um desejo de mudança para uma efetiva transformação da realidade (DAOLIO, 1995, p. 102).”

Em outro momento, uma das alunas lembrou-se de uma apresentação de dança na qual a mulher foi quem sustentou o homem na dança. Ou seja, não é suficiente apenas querer alguma mudança referente à conscientização, é necessário um posicionamento político e comprometimento.

β- Eu já vi mulheres fazendo acrobacias! Tanto que na Dança dos Famosos a mulher pegou o carinho no colo... foi tão legal!

γ- Ah é... pior!

α- Isso sai da rotina, sai do padrão!

Essa possibilidade transgrediu a compreensão normalizada de uma mulher unicamente frágil e sensível, e mostrou que é possível ultrapassar as fronteiras do determinismo biológico e perceber que existem diversas possibilidades corporais possíveis a homens e mulheres que não precisam ser limitadas pela representação normalizada de masculinidade ou feminilidade. Embora os alunos posteriormente tenham concordado com a possibilidade de mulheres realizarem acrobacias aéreas, levantamentos, essa é uma situação que borra fronteiras.

Já o forró é uma dança divertida e, ao mesmo tempo, sensual, quando carrega marcas de sua origem da região nordestina do Brasil. O forró, embora o homem também deva conduzir a dama em seus movimentos e direções, a dança como um todo, possui uma leveza nos gestos diferente. As marcas²¹ corporais normalizadas não são tão contundentes e, no entanto, não menos expressivas. Os homens no forró (dependendo o local do qual ele está inserido) podem fazer uso da maleabilidade do corpo, do remelexo (com exceção do forró que é dançado em CTGs). O forró teve sua origem no nordeste;

²¹ Que representam a masculinidade são diferentes das representadas nas danças gaúchas, pois nessa a masculinidade está mais voltada para a conquista, a caliência do movimento e a alegria da dança. As representações corporais e movimentos desse estilo foram apontados pelo Me. Marcelo Grangeiro, professor de dança, que ministrou cursos no MERCOMOVIMENTO, em 2010 e 2011.

contudo, ele também é dançado em outras regiões e adquire definições que acompanham a cultura a qual estão inseridas.

É necessário salientar que o forró²² teve sua construção advinda da mistura das influências europeias e africanas aqui no Brasil. O forró é considerado por muitos “o filho do baião”. O forró apresenta três versões mais conhecidas, e a versão popular de sua origem é que o nome veio dos dizeres *for all* (“para todos”, tradução livre), que eram placas que indicavam festas abertas a população que ocorriam no século XIX, durante as construções das estradas de ferro. Outra versão veio dos estudos do historiador de cultura Luís Câmara Cascudo, o qual aponta como origem do forró o *forrobodó*, um termo africano que para o historiador quer dizer bagunça, festa, arrastapé, festa para ralé. Mas se a origem dele é múltipla, suas divisões também – dentre os mais conhecidos tem o forró pé-de-serra, o forró universitário, o forró eletrônico etc. O forró é marcado principalmente pelo improviso em seus movimentos. Em meio aos estilos vivenciados/analizados, o forró envolveu diferentes discursos.

δ- gosto do forró porque é tudo no quadril!
β- ai no quadril!!!uiuiui
α- eu já gostei porque tem umas marca de gaúcho.

ζ - soltinho é mais legal. Mais solto.
ε - rebolar não.
α- eu sou mais de CTG então.

²² Ler: QUADROS JÚNIOR, Antônio Carlos de; VOLP, Catia Mary. Forró universitário: a tradução do forró nordestino no sudeste brasileiro. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 117-120, maio/ago., 2005.



<http://xikexike.blogspot.com/2010/05/historia-do-forro-o-ritmo-danca-musica.html>

A preferência do aluno γ pode ser associada às vivências corporais que ele teve com o pagode, que foi uma de suas experiências maiores com a dança. Nesse estilo, o remelexo é um movimento comum a homens e mulheres. Já o soltinho também trouxe as diferentes representações, sendo uma delas voltada a aproximação dos corpos e a seus movimentos. Outro aluno já não gostou do estilo por ele precisar desprender o quadril, ou seja, a dança exige um remelexo do quadril, pois, para ele, ao requebrar, a sociedade em geral pode suspeitar de sua masculinidade. Com isso, o interesse desse aluno está voltado principalmente aos estilos em que seus movimentos mais se assemelham as danças vivenciadas em CTGs, em que, para ele, o comprometimento e seriedade estão envolvidos.

Para o aluno α , o remelexo não pode ser associado à seriedade, pois o rebolar compromete o homem, abala a virilidade e a masculinidade do dançarino. Esse registro, mais uma vez, reafirmou a normalização de movimentos possíveis a homens e/ou mulheres.

γ - o forró é mais no gingado. Mais no quadril.

α - No tango a postura já muda! [...] eu dou confiança para a pessoa que dança comigo!



http://juliana86.blogspot.com/2010_0401archive.html



Focalizando os atravessamentos das relações de gênero na dança, e nesses corpos que operam mudanças, foi proporcionado as meninas a possibilidade de conduzir os movimentos na dança e aos meninos de serem conduzidos, buscando borrar as fronteiras culturais e colocando em tensão as normas que orientam a dança de casais. Essa experiência produziu vivências, emoções e representações referentes ao desassossego, experimentando as diferentes possibilidades de corpo e movimentos da dança.

β- A mulher quando conduz o homem é feio! É muito estranho!
 γ- uma coisa que eu não gostaria de dançar é com uma mulher levando um homem!
 α- não eras!
 γ- eu fico mol!
 ε- não eras mesmo!
 γ- eu sou homem mesmo, mas tá louco, o cara muda um monte! Tá louco, fica bem mol!

Nesse item, a aluna reafirma a generificação dos corpos na dança, seus discursos remetem-se a papéis fixos para homens e mulheres, representações essas que foram construídas socialmente ao longo de toda a história; representação essa que para os alunos estende-se até mesmo os palcos da dança. Ou seja, para todos(as), ao transgredir essas barreiras, a compreensão exacerba as possibilidades corporais referente aos homens e mulheres.

Ao analisar a afirmação acima, favorece a compreensão de que a menina estranha a possibilidade da mulher conduzir na dança de salão, influenciada pela sua construção sócio-histórico-cultural. Ou seja, em seu discurso vemos uma representação normalizada/naturalizada da compreensão da construção corporal de homens e mulheres.

Pretendo referir-me às masculinidades e feminilidades considerando que elas ultrapassam as limitações de “papéis fixos” e extrapolam a compreensão do determinismo biológico. O corpo é mutante, generificado e em constante (trans)formação. As feminilidades e masculinidades formam e são transformadas pelas diferentes instâncias, instituições, práticas sociais e/ou representações culturais da qual fazem parte.

As possibilidades corporais que os(as) alunos(as) participaram/vivenciaram/experimentaram por meio das danças e suas diferentes possibilidades borram a fronteira, desassossegam as compreensões normalizadas de corpo nas danças e inquietam uma das principais características das danças de salão, que é o fato de serem dançadas por homens com mulheres. Ou seja, o homem conduz na dança. Tal possibilidade desestabiliza a hegemonia do sexo masculino na dança de salão, quebrando parâmetros e compondo um novo corpo, capaz de ousar e se (re)construir, ao perceber que as limitações culturais podem ser atravessadas e transformadas. O corpo é um “conjunto de signos que compõe sua produção”

(GOELLNER, 2003), o que vem a favorecer a transformação desse corpo em uma construção mutante e provisória.

Muitas vezes, por estarem “[...] ao abrigo dos códigos, dos rituais, da polidez e de outros hábitos ou jogos das aparências tribais, a pessoa pode crescer e exprimir suas diversas possibilidades” (MICHEL MAFFESOLLI, 1996). Pensando nessa afirmação que assumimos o compromisso de possibilitar, aos alunos e alunas, experiência de vivenciar possibilidades corporais que talvez em outros momentos não fosse possível tal oportunidade.

“Do ponto de vista antropológico [...] todas as danças refletem as tradições culturais no interior das quais foram desenvolvidas” (GISELLE GUILHON ANTUNES CAMARGO, 2007, p. 15). Ou seja, “[...] pensar em grupos de pessoas ou em suas danças como se fossem entidades monolíticas, revela um erro grosseiro” (KEALIINOHOMOKU, 1997, p. 49 apud CAMARGO, 2007, p. 15). As diversas possibilidades corporais que a dança pode permitir muitas vezes não são possibilitadas. No entanto, ao permitir a discussão referente às possibilidades corporais, frente às condições físicas, essas reforçam as relações de gênero:

α- tipo assim, no ballet, a mulher dá pulo e o homem tem que levantar... mas a mulher ter que levantar o homem...

γ - mas sei lá... daí ele dá o pulo.

α- Mas eu não sei... eu não queria que acontecesse comigo! Comigo não! Eu acho legal com os outros.

ε- o medo de ser levantado é por ficar meio desajeitado (o aluno faz a afirmação fazendo gestos delicados)

α - Fica estranho!

α - Aqui no CTG você pode ver um homem levantando uma mulher... mas uma mulher levantando o homem vão dizer que ele é...

Nesse item, somente os meninos sentiram-se afrontados com os desafios propostos. A possibilidade de ocuparem uma posição normalmente ocupada pelas mulheres na dança fez com que sua preocupação com a masculinidade fosse abalada, por não saberem se conseguiriam manter a firmeza e a força associadas a seus movimentos, assim como se o fato de ser levantado por uma mulher em alguma coreografia colocasse em risco sua virilidade, e assim sua masculinidade ficasse em

suspeição frente a outras pessoas. Esses discursos apontam para a intenção de que “[...] as músicas, as roupas, os movimentos coreográficos, as acrobacias e as cores devem sempre reafirmar, produzir e manter a masculinidade verdadeiramente hegemônica” (ANDREOLI, 2003). Tal afirmação pode direcionar para representações homofóbicas. Por isso, discussões referentes à generificação dos corpos na dança é um tema que merece espaço e discussão em nossa atualidade.

Com isso, é importante preparar o corpo tanto de homens quanto de mulheres para as diversas possibilidades, considerando que esse pode alcançar ou até mesmo transgredir fatores limitantes dessa tradição. Isso facilitaria a possibilidade desses corpos romperem com as barreiras do determinismo biológico e transformar o discurso, favorecendo a compreensão de que são os homens e as mulheres são responsáveis por transformar e produzir a cultura cotidianamente (JOCIMAR DAOLIO, 1995). Andreoli (2010, p. 113) destaca que

“[...] as formas de construção do gênero na dança são múltiplas, variadas, e não atendem a um modelo único, mas também é possível perceber certas regularidades. No geral, para os homens, os movimentos e os gestos corporais não são os mesmos para as mulheres. Ou muitas vezes os elementos ligados à expressão de emoções, à tomada de iniciativa, ao comando ou ao uso da força muscular (a portagem, as acrobacias, etc.), ao uso de roupas, de maquiagens, etc. Em algumas danças, essas formas de regulação são mais intensas, há mais coisas que não são “permitidas” ao homem ou a mulher. Em outras, elas aparecem menos.”

Contudo, ao transgredir as normas que regulam as danças de salão, na qual homens deveriam dançar com mulheres, a função do homem é conduzir os movimentos da/na dança e escolher o par. Quando essas invadem as fronteiras que as limitam, trazem diferentes representações. Como listados abaixo:

α - Fica ruim o cara ir em um baile e a prenda te tirar para dançar!
 α - para mim a maior vergonha em um baile é ver uma mulher dançando com mulher.
 β - um dia eu fui num baile, e tirei uma guria para dançar. Era um monte de gente e tinha só nós dançando. Os homens estavam bêbados.
 β - achei lindo dançar com a menina! Porque dançar com aqueles homens bêbados... eu não obrigada!

Os discursos se atravessam, se movimentam, se contrariam, apresentam-se cambiantes e plurais. Em um momento, as relações de gênero se reafirmam; logo, as novas possibilidades são encaradas receptivamente. Para isso, foi necessário um espaço em que a discussão era algo possível e passível de (trans)formações. Contudo, em meio a tantos atravessamentos possibilitados pelos grupos focais, os(as) alunos(as) marcam em seus discursos que:

η- vale a pena experimentar!

ε- aqui vale a pena experimentar, mas eu não vou sair por aí dançando com homem!

α- Nem eu! Que fique bem claro que eu sou homem.

γ- eu também, mas pelo menos eu assumo que quando fui conduzido fiquei bem mole.

Ao possibilitar não apenas as experiências que caracterizam as danças, mas rompendo com algumas regras e tabus, como a de o homem sempre conduzir, realizar as acrobacias, ao mostrar outros estilos ainda não vistos e tão pouco vivenciados pelos alunos, além de beneficiar a diferentes experiências corporais, favoreceram as discussões que se atravessavam e marcam as representações deste grupo em questão. Embora meus apontamentos tragam fatos fidedignos, eles marcam as representações dos(as) alunos(as) acerca da pluralidade da dança, do corpo, da sexualidade e do gênero, indicando para construções plurais e em constante modificação.

Frente a diferentes discursos, inúmeras representações de corpo, sexualidade e das relações de gênero, os alunos atentaram para a pluralidade das possibilidades, para as diferentes compreensões possíveis que se atravessam, em que apontam que nenhuma verdade é única e imparcial. Os discursos são situados local, histórica e socialmente, e, ao mesmo tempo, são atravessados e atravessam as representações de corpo, de gênero e de sexualidade.

CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS

“A dança se manifesta desde os primeiros movimentos humanos e acompanha o desenvolvimento da humanidade” (BAGGIO, 2002, p.42)

No transcorrer dessas linhas que construíram esse estudo, buscou-se olhar para fatos que estiveram, estão e estarão nas relações de nosso dia a dia e, muitas vezes, nem ao menos são percebidas. As questões voltadas ao corpo, gênero e sexualidade constantemente estão atravessando nosso cotidiano e por muitas vezes é invisibilizado. Trabalhar esses temas articulados à dança favoreceu a compreensão de que os adolescentes construíram seus discursos a partir das vivências e/ou influências que sofreu do meio ao qual está inserido. A partir desse viés, Marques (2007, p. 56-57) registra que

“[...] trabalhar com a linguagem da dança nas escolas é acima de tudo um ato de afirmação da vontade política de transformação, pois a linguagem permite a compreensão e a (re)criação [...] Corpos que dominam a linguagem da dança²³ (e não o controle de uma técnica) são corpos que aprendem a arriscar, ousar, explorar, criar, enfim, a não reproduzir acriticamente aquilo que se determina ao corpo pessoal – e aos corpos sociais.”

Acredito que ao ressignificar espaços em que a dança ocupa na escola, pode-se favorecer para que a dança se torne não só um meio de promover socialização, mas também auxiliar na compreensão e/ou discussão de fatos e diferenças que permeiam a vida em sociedade. Ela buscaria auxiliar na construção da significação dos acontecimentos corriqueiros referente às relações de gênero e de poder que se atravessam a todo momento durante as aulas e a vida em meio as mais distintas comunidades. Transformar a dança em um momento no qual as diferenças físicas, raciais, sexuais ou sociais são minimizadas, na maioria das vezes pelo bem da construção seja de uma coreografia, seja favorecendo a discussões de algum fato ou

²³ Ver Rudolf Laban (1978).

pelas diferentes experiências corporais que a dança pode possibilitar, seria uma possibilidade de tornar a vida em sociedade menos polarizada.

Ao estabelecer as relações intrínsecas entre o material empírico, o diário de campo e as experiências, as aulas de dança consolidaram-se em um meio no qual se pode empreender o esforço desses(as) adolescentes de darem significação aos acontecimentos e as próprias ideias, construindo, destruindo e, na maioria das vezes, reconstruindo os discursos e as próprias representações no decorrer das discussões e vivências.

Esse estudo reforçou a ideia que, ao oportunizar questionamentos sobre os diferentes estilos de dança, percebi inicialmente: os discursos que pareciam naturalmente padronizados eram, muitas vezes, colocado em “xeque” pelos(as) envolvidos(as). A heteronormatividade, muitas vezes, era reafirmada, defendida por meio dos discursos que emergiam principalmente por meio dos meninos. Contudo, essa representação não era constante, era atravessada e (re)construída momento a momento.

As diferentes experiências corporais que os(as) alunos(as) foram envolvidos desassossegaram muitas compreensões normalizadas, mas por meio das discussões os(as) alunos(as) reconstruíram muitas de suas compreensões. No último encontro, os alunos apontaram para a construção de diferentes corpos em cada dança, influenciados pela cultura e transformados pelas relações de gênero. Embora em grande parte dos encontros a compreensão de corpo, gênero e sexualidade representavam discursos normalizados na sociedade, essas representações foram atravessadas e pouco a pouco tornou-se notável a percepção da pluralidade dessas construções.

A complexidade de abordar questões voltadas ao corpo, sexualidade e gênero nas aulas de dança foram além das estruturas escolares esportivizadas, que muitas vezes ocultam ou silenciam a existência da dança. Os discursos que emergiram nos encontros se (re)afirmavam, se atravessavam, se contrariavam.

A dança é um espaço de diversificação corporal, na qual pessoas com diferentes estruturas físicas podem e devem participar a fim de deixar sua experiência mais prazerosa e suas vivências mais próximas da realidade, além de ser um ambiente que favorece a discussão de temas. No entanto, deve ser identificável um ambiente no qual todos os envolvidos sabem conviver respeitando suas diferenças, ser aceito pelo grupo. Para os adolescentes, é um dos fatores que mais os fazem mudar seus discursos, pois culturalmente é evidente que os grupos, principalmente dos adolescentes, podem

construir e difundir representações que são construídas durante as experiências vivenciadas em aula.

Reconhecer que muitas vezes os(as) dançarinos(as) fazem de seus corpos inscrições de discursos e representações que circulam em sua modalidade e ao mesmo tempo buscam produzir novos enunciados que passam a constituir os saberes produzidos e dia após dia construídos nessa área é fundamental. Pois a

“[...] situação ensino/aprendizagem se transforma numa relação na qual todos os personagens podem alternar constantemente, suas posições e da qual se espera que a competição ceda lugar a cooperação, levando a uma produção de conhecimento coletiva apoiada na experiência de todo o grupo (LOURO, 20031, p. 20).”

Guiada pelas palavras de Louro, nas quais aponta o rompimento com as relações hierárquicas na sala de aula, vejo a dança como um espaço possível de diminuir a esportivização da Educação Física Escolar, valorizando a cooperação, as relações de poder e de gênero e as diferentes culturas visando à transformação social. Assim, como Donal Sabo (2002) registra, “o esporte é visto, algumas vezes, como um ‘espelho’ da sociedade”. Contudo, enquanto educadores, não podemos permitir que em nossa sociedade predomine a polarização de possibilidades referente a homens e mulheres. Devemos dar condições ao espelho da sociedade de ser um ambiente que favoreça a discussões e a compreensão das diferentes culturas, possibilidades corporais, de viver a sexualidade e representar o gênero, favorecendo um melhor convívio em sociedade.

Enfim, ao finalizar essas linhas, sinto vontade de dizer que parece que estou acordando de “um sonho bom”. A busca pelo conhecimento se tornou, ou melhor, se transformou em um ato de realização pessoal, tendo, para mim, grande relevância social, pois não apenas minhas ideias, mas também meus atos, contribuíram para a estruturação de um turbilhão de informações em meio a uma multiplicidade de direções. Essa estruturação termina temporariamente seu percurso reafirmando que os corpos, assim como as relações de gênero, sexualidade e sociedade, são plurais, passíveis de transformação e constante (re)construção. Tendo a dança como conteúdo, a Educação Física seria uma maneira de promover uma relação com direitos e deveres mais iguais, em que, ao aceitar as diferenças em sociedade, pode reconhecê-la enquanto um

ambiente plural, que apresenta forma mutável, que se ressignifica a cada momento histórico ou espaço social.

Assim, cada página desse estudo foi traçada em busca de dar significação aos discursos dos alunos e alunas, assim como abarcar temas que nos rodeiam, mas nem sempre ganham a atenção que necessitam. Acontecimentos voltados às questões de corpo, gênero e sexualidade parecem sempre estar à espreita, nos rodeando, nos atravessando, cruzando sempre nossos caminhos. No entanto, muitos(as) são os professores(as) de Educação Física que preferem não os considerar, sendo que os anulam, os minimizam ou os invisibilizam por não dar a devida importância que tais temas carecem. Contudo, por não compor esse grupo de professores, vejo que por meio da dança o corpo, a sexualidade e as relações de gênero ganharam uma possibilidade de discussão, reconstrução e criticidade do corpo e da sociedade.

7. REFERÊNCIAS

ANDREOLI, Giuliano Souza – **A construção discursiva da identidade de gênero em aulas de educação Física** – Universidade federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Porto Alegre, 2003.

_____ - **Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural.** In: *Conjectura*, v.15, n.1, jan/abril, 2010.

ARCHETTI, Eduardo P. – **O “gaucho”, o tango, primitivismo e poder na formação da identidade nacional argentina.** In: *Mana*, 9 (1):9-29, 2003.

BARBOUR, Rosaline – **Grupos focais** – tradução Marcelo Figueiredo Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lenadro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAGGIO, Katia Franklin – **Importância cultural da vivência artística – Arte do movimento na transformação pessoal** – Erechim/RS. EdiFAPES, 2002.

BARROS, Daisy - **Corpo expressivo** - VARGAS, Ângelo L.S. In: *Reflexões sobre o corpo.* Rio de Janeiro: Sprint: 1998.

BARROS, Darcymires do Rêgo - **O corpo relacional.** In: VARGAS, Ângelo. *Reflexões sobre o corpo.* Rio de Janeiro. Ed. Sprint, 1998

CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes – **Antropologia da dança: ensaio bibliográfico** – In: *Oito ou nove ensaios sobre o Grupo Corpo*, Org. e Apresentação: Inês Bogéa, Fotografias: José Luiz Pederneiras; São Paulo: Cosac Naify, 2007, 2ª ed.

CARY NELSON, Paula A. Treischler & GROSSBERG, Lawrence – **Estudos Culturais: uma introdução** – Tadeu da Silva, Tomaz (Org.) – In: *Alienígenas na Sala de Aula.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

CEVASCO, Maria Elisa – **Dez lições sobre os estudos culturais** – São Paulo: BOITEMPO EDITORIAL, 2003.

DAMICO, José Geraldo – **O corpo feminino como marcador social** - Romero, Elaine; Pereira, Erik Giuseppe B. (Orgs.)– *O universo do corpo: masculinidades e feminilidades.* Rio de Janeiro: Shape, 2008.

DAOLIO, Jocimar – **A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”**. ROMERO, Elaine (Org.) – In: *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DOMICIANO, Adriana Nunes de Sá & MARCELLI, Flávia Puerta Ramos - **A inclusão da dança de salão nas aulas de Educação Física no ensino fundamental II** – In: *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*. Ano 1, ano 1 n1, 2009.

DOS SANTOS, Éderson Costa - **Um jeito masculino de dançar: pensando a produção das masculinidades de dançarinos de hip hop** – Programa de pós-graduação em educação da universidade federal do rio grande do sul, Porto Alegre, 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina – **Estudos Culturais: uma introdução** – da Silva, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.) – In: *O que é, afinal, Estudos Culturais?* – Belo Horizonte, Autêntica, 2004. 240 p. – (Estudos Culturais, 2)

_____. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno – **Foucault e a análise do discurso** - Cadernos de Pesquisa, n. 114, n.º. 1ve9m7-b2r2o3/,2 n0o0v1embro/ 2001.

FOUCAULT, Michel – **Vigiar e punir: nascimento da prisão** – tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987.

GEERTZ, Clifford.- **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GILL, Rosalind – **Análise de discurso** - BAUER, Martin W., GASKELL, George (editores). In: *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. GUARESCHI, Pedrinho A. (Tradução). 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre – **A produção cultural do corpo** - Louro, Guacira Lopes, Neckel, Felipe Jane, Goellner, Silvana Vilodre (Orgs.)- In: *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* – Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2003.

_____ – **Gênero, Educação Física e Esportes** - Votre, Sebastião Josué (Org.) – In: *Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer* – Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.

_____ – **Mulher e esporte no Brasil: fragmento de uma história generificada** – Simões, Antonio Carlos; Knijnik, Jorge Dorfman; (Orgs.) – In: *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho*. São Paulo: Aleph, 2004.

_____ - **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade**. Cadernos do RBCE – v.1, n.2 (2009), Campinas: CBCE e Autores Associados, 2010.

GOMES, Paula Botelho; SILVA, Paula & QUEIRÓS, Paula – **Equidade na educação. Educação Física e Desporto na Escola** – da Faculdade de Ciências e de Educação Física da Universidade do Porto, Editora: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto, 2000.

HALL, Stuart – **Quem precisa de identidade?** – SILVA, Tomaz Tadeu da – Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward – Petrópolis, RS, Vozes, 2000.

_____ - **A identidade cultural na pós-modernidade** - tradução: tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 1ª edição em 1992.

_____ - **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. In: *Educação & Realidade*, v.22, n.2, jul/dez, 1997.

HANNA, Judith L. - **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação e desejo** - Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

JAERGER, Angelita Alice – **Mulheres atletas da potencialização muscular e a construção de arquiteturas corporais no fisiculturismo** – Porto Alegre: Escola de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009 – 237 f.:il.

KLEINUBING, Neusa Dendena - **A dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da Educação Física no ensino médio** – Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós- Graduação em Educação Física. 2009.

LAURENTIS, Teresa de – **A tecnologia do gênero** - Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.) – *Tendência e impasses- O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1994.

LOURO, Guacira Lopes – **A emergência do gênero** - Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____ – **Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças**. Adelman, Miriam; Silvestrin, Celsi Brönstrup (Orgs.) – *Coletânea gênero plural*. Curitiba: Ed. EUFPR, 2002. 254p. – (Pesquisa; 66).

_____ – **Corpos que escapam**. Labrys Estudos Feministas n.4 agosto/dezembro 2003.

_____ - **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____ - **Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”**. In: *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* – Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2003.

_____ - **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. In: *Proposições*. V.19, n.2 (56)- maio/ago, 2008.

MAFFESOLLI, Michel - **O reino da aparência: a forma faz o corpo**. In *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MARQUES, Isabel - **Educação e cultura: reflexões sobre a dança na cidade** - Oito ou nove ensaios sobre o Grupo Corpo, Org. e Apresentação: Inês Bogéa, Fotografias: José Luiz Pederneiras; São Paulo: Cosac Naify, 2007, 2ª ed.

_____ - **Corpo, dança e educação Contemporânea** – In: *Pro-Posições*, vol. 9, nº 2 (26), 1998.

_____ - **Corpo, dança e educação contemporânea: Pro-Posições** - Vol. 9 Nº 2 (26) Junho de 1998.

MELO, Victor Andrade, LACERDA, Cláudio – **Masculinidade, dança e esporte: “Jeux” (Nijinsky, 1913), “Skating rink” (Borlin, 1922) e “Le Train bleu” (Nijinska, 1924)** - Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 30, n. 3, p. 45-62, maio 2009

MEYER, Dagmar Estermann – **Gênero e educação: teoria e política** - Louro, Guacira Lopes, Neckel, Felipe Jane, Goellner, Silvana Vilodre (Orgs.)- In: *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* – Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2003.

MILLER, Jussara – **A escuta do corpo: Sistematização da técnica de Klaus Vianna**. São Paulo: SUMMUS, 2007.

MOURÃO, Ludimila & GOMES, Euza Maria de Paiva – **Mulheres na administração esportiva brasileira uma trajetória em curso** - Simões, Antonio Carlos; Knijnik, Jorge Dorfman; (Orgs.) – In: *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho*. São Paulo: Aleph, 2004.

PINHO, Osmundo de Araújo. **Reafricanização em Salvador**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril de 2005.

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmen Lúcia Calomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; MARION DA SILVA, Rosângela & SEHNEM, Graciela Dutra – **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa** – Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 779-86.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo – **Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças**. In: *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006.

ROMERO, Elaine – **A construção do gênero no contexto familiar e escolar**. In: Motricidade, 2001.

SABO, Donald – **O estudo crítico das masculinidades** – Orgs. Miriam Adelman, Celsi Bronstrup Silvestrin – In: *Coletânea Gênero Plural*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres – **As culturas negadas e silenciadas no currículo** - Tadeu da Silva, Tomaz (Org.) – In: *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SARAIVA, Maria do Carmo - **Elementos para uma concepção do ensino da dança na escola**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 30, p. 157-171, 2009

SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo – **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética** - Universidade Técnica de Lisboa – UTL – Faculdade de Motricidade Humana, 2003.

SCOTT, Joan – **Gênero: uma categoria útil de análise histórica** - Educação & Realidade. V.1,n.1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976- 1995.

SOUZA, Andréa B. **Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade: ensinando modos de ser bailarino.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Ulbra, Canoas, 2007.

TADEU DA SILVA, Tomaz- **Currículo e identidade social: territórios contextados** - Tadeu da Silva, Tomaz (Org.) – In: *Alienígenas na Sala de Aula.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

ROSA, Maria Cristina – **Corpo e cultura** - WERNECK, Christianne G. et. all. In: *Lazer, recreação e educação física,* Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

VENTURA, Zuenir – **Viva o corpo brasileiro** – In: *Oito ou nove ensaios sobre o Grupo Corpo,* Org. e Apresentação: Inês Bogéa, Fotografias: José Luiz Pederneiras; São Paulo: Cosac Naify, 2007, 2ª ed.

WEEKS, Jeffrey, **O corpo e a sexualidade.** Louro, Guacira Lopes (Org.), In: *o corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ANEXOS

9.1. Termo de concordância para a Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
TERMO DE CONCORDÂNCIA DA ESCOLA



Eu, _____

concordo e autorizo a realização do estudo: *O corpo e as representações das feminilidades e masculinidades que emergem através da dança no contexto escolar*, a ser desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame, tendo como responsável a Professora/Pesquisadora Sabrina Lencina Bonorino, sob a orientação da Prof^a Dr^a Angelita Alice Jaeger.

A pesquisa utilizar-se-á da técnica dos grupos focais, que consiste na problematização e discussão de temas referentes ao corpo e às relações de gênero, com os/as alunos/as colaboradores da pesquisa. Tendo em vista esta técnica, informo que autorizo a utilização dos seguintes registros: () imagens () escritas () falas; a serem realizados com os/as alunos/as no decorrer da pesquisa. Autorizo também, a utilização dos referidos registros em análises acadêmicas de pesquisa, publicações e divulgação do trabalho, desde que os cuidados, dispositivos e procedimentos de ordem ética sejam respeitados, o que inclui a utilização de nome fictício para a identificação correspondente dos/as alunos/as e quando necessário o da Escola.

Santa Maria, _____ de _____ de 2010.

Responsável – Diretora da Escola

9.2. Termo de concordância para os pais ou responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO



GRUPO DE ESTUDOS EM DIVERSIDADE CORPO E GÊNERO

RESUMO DO ESTUDO

Desenho do estudo e objetivos;

Descrição dos procedimentos que serão realizados;

Esse estudo visa analisar as representações de feminilidades e masculinidades produzidas pela dança no contexto escolar. Os encontros serão realizados encontros semanais com duração aproximada de duas horas, com método de análise a técnica dos grupos focais, com apoio de filmagens, gravações e anotações diárias. No qual em um primeiro momento será realizado uma atividade de descontração e envolvimento com a temática (podendo ser experimentação de estilos de dança, mostras de vídeos, etc.) com intuito de favorecer e fomentar as discussões posteriores sobre as diferenças culturais acerca de uma mesma modalidade, favorecendo as discussões referente a diversidade corporal e cultural representadas na dança e dessa maneira a generificação dos corpos na dança.

Riscos para o participante;

- O (a) participante não terá danos físicos e/ou morais;
- Mas correrá o risco de se sentir com desconforto, constrangido podendo, caso ache necessário, assim desistir da pesquisa.

Benefícios para o participante;

- A possibilidade de conhecer e/ou experienciar diversos estilos de dança, visando à ampliação do conhecimento corporal e do movimento. Para que dessa maneira auxilie na compreensão do termo gênero, das relações de gênero e da diversidade para promover uma melhor convivência em sociedade e valorização da diversidade.

Termos de concordância para os pais ou responsáveis

Eu, _____
autorizo a participação voluntária do (a) meu (minha) filho (a)
_____ na
realização do estudo: *O corpo e as representações das feminilidades e masculinidades
que emergem através da dança no contexto escolar.* A ser desenvolvido na Escola
Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame, tendo como responsável a
Professora/Pesquisadora Sabrina Lencina Bonorino, sob a orientação da Prof^a Dr^a
Angelita Alice Jaeger.

Concordo que meu filho participe das atividades e/ou discussões promovidas
pela técnica dos grupos focais.

Permito a utilização dos registros de () *images*, () *falas/vozes*, e () *escritas* de
meu (minha) filho (a) para efeitos de análises acadêmicas de pesquisa e publicações.
Respeitando os cuidados, dispositivos e procedimentos de ordem ética que as regem, o
que inclui a utilização de nome fictício para a identificação correspondente de meu
(minha) filho (a).

Estou ciente do meu direito de consultar os registros que ficarão arquivados na
sala 1037, no prédio 51, sob os cuidados da Prof^a Dr^a Angelita Alice Jaeger, no período
de 5 anos.

Santa Maria, _____ de _____ de 2010.

Responsável pelo (a) aluno (a)

9.3. Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo:

O corpo e as representações das feminilidades e masculinidades que emergem através da dança no contexto escolar

Autora do projeto:

Sabrina Lencina Bonorino

Pesquisadora responsável:

Angelita Alice Jaerger

Instituição/Centro:

UFSM/CEFD

Telefone para contato:

(55)8101-7670

Endereço eletrônico:

sasalencina@gmail.com

Local da coleta de dados:

Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame

9.4. Caminhos a serem percorridos pela pesquisa, acompanhados pela pesquisadora, participantes e escola

Desenho do estudo e objetivos;

Descrição dos procedimentos que serão realizados;

Riscos para o participante;

Benefícios para o participante;

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;

Direito de confidencialidade;

Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando os estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores;

Compromisso da pesquisadora de utilizar os dados e material coletado para esta pesquisa e possíveis publicações.

Santa Maria, ____ de _____ 2010.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação nesse estudo.

Santa Maria, ____ de _____ 2010.

Assinatura da responsável pelo estudo

9.5. Material de estímulo/ explosão de ideias e roteiro dos encontros

9.5.1. Atividades propostas

a. Primeiro encontro:

No primeiro encontro será solicitado para que os alunos demonstrem e/ou falem de suas vivências em dança, além de responderem um breve questionário contendo questionamentos como: a) O que você entende por gênero? b) Para você qual a relação entre gênero e a dança? c) Como você se sente ao dançar diferentes estilos de dança, incluindo nesse contexto até mesmo o que você não conhece? Tais questionamentos, juntamente com as discussões que surgirem nortearão os próximos guias temas dos encontros, assim como as técnicas que servirão para a descontração do grupo.

Os próximos encontros serão delimitados de acordo com o desenrolar dos encontros.

b. Roteiro: sensibilização – explosão de ideias

ROTEIRO : SENSIBILIZAÇÃO – explosão de ideias

Apresentação do estilo a ser trabalhado

Demonstração do movimento referente ao estilo

Comentários em relação a diferenças regionais

Execução dos movimentos individualmente, em dupla e/ou grupos

Troca de função na dança

Cronograma básico dos encontros:

<p>1) Conversa com os alunos sobre os próximos encontros. Pesquisa na internet sobre os diferentes estilos de dança e questionamentos referente ao interesse, preferência, etc.</p>	<p>2) Danças folclóricas: Frevo Maxixe Danças tradicionais gaúchas Samba *Aula com demonstração de vídeos e sensibilização.</p>	<p>3) Danças de salão: Chamamé Soltinho *Aula com sensibilização e demonstração de vídeos.</p>
<p>4) Danças de salão: Forró Tango *Aula com vídeo e sensibilização.</p>	<p>5) Danças diversas Dança contemporânea Ballet Break. *Aula com demonstração de vídeo e sensibilização.</p>	<p>6) Conversa sobre os estilos de dança trabalhados a maneira com que foram trabalhadas e suas experiências *Aula dialogada.</p>

9.6. Desenho do estudo

