



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-
PPGPSI/UFAM**

ELAYNE CRISTINA DOS SANTOS CARDOSO

**DIALOGIA DOS CORPOS: TRAJETÓRIAS DE CORPOS DANÇANTES
DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS AMAZÔNIDAS**

MANAUS/AM
2021

ELAYNE CRISTINA DOS SANTOS CARDOSO

**DIALOGIA DOS CORPOS: TRAJETÓRIAS DE CORPOS DANÇANTES
DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS AMAZÔNIDAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI da Universidade Federal do Amazonas requisito para obtenção de título de Mestre em Psicologia, na Linha de pesquisa em Processos Psicossociais.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Regina
Brandão Sampaio

MANAUS/AM
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C268d	Cardoso, Elayne Cristina dos Santos
	Dialogia do corpos: trajetórias de corpos dançantes de jovens universitários amazônidas / Elayne Cristina dos Santos Cardoso .
	2021 117 f.: il. color; 31 cm.
	Orientadora: Cláudia Regina Brandão Sampaio Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicossociais) - Universidade Federal do Amazonas.
	1. Dança. 2. Jovens. 3. Universitários. 4. Resistência. I. Sampaio, Cláudia Regina Brandão. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Elayne Cristina dos Santos Cardoso

“Dialogia dos corpos: trajetórias de corpos dançantes de jovens universitários amazônidas.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na **Linha de Processos Psicossociais.**

Aprovado em 26 de julho de 2021.



Cláudia Regina Brandão Sampaio

Prof.ª Dr.ª Cláudia Regina Brandão Sampaio

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da UFAM

Iolete Ribeiro da Silva

Prof.ª Dr.ª Iolete Ribeiro da Silva
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Lilian C. Urnau

Prof.ª Dr.ª Lílian Caroline Urnau
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Dedico às mulheres da minha vida, minhas queridas avós Maria (em Memória) e Rosimar, pela herança transgeracional, pelo movimento da vida e entendimento que dançar é festa. À minha mãe Maria Gracinei que sonhava em ser bailarina quando era criança e na época para seu contexto, este sonho era muito distante. À minha irmã Ellen Patrícia. E a todas as jovens amazônidas que fazem da dança sua resistência.

AGRADECIMENTOS

Às Deusas, a Deus e a todas as forças e energias da Amazônia que me proporcionaram a existência e a valentia de concluir este estudo.

À minha amorosa mãe, Maria Gracinei, e ao meu pai, Francisco Cardoso, pelo incentivo, carinho e cuidado comigo em toda a minha trajetória escolar e pelos ensinamentos que me permitiram ter a consciência e a liberdade de ser quem eu sou e fazer minhas escolhas baseadas nisso.

À Pastoral da Juventude (PJ), organização da igreja católica, que me abriu horizontes, me deu grandes possibilidades de aproximação e conhecimento do meu semelhante e de mim mesma, por me proporcionar me reconhecer na minha cultura e na minha história.

Ao meu amor, amigo e companheiro, Francisco D’Almeida, pelo cuidado, carinho e apoio, e principalmente por caminhar ao meu lado na jornada da vida.

À minha irmã, Ellen Patrícia, e a meus sobrinhos: Patrick, Mathias e Francisco, pelo carinho, amor e compreensão.

À professora Cláudia Sampaio, minha querida orientadora, pela acolhida, pela parceria construída em um suave movimento dialógico de criação, por acreditar na minha história, nessa pesquisa e por me orientar durante todo o caminho.

À minha primeira professora de Dança, Mara Pacheco, que contribuiu para que minha dança estivesse encarnada na minha história e na minha realidade.

À professora Yara Costa, com quem iniciei as atividades de pesquisa e extensão na graduação de Dança, pois acolheu minhas ideias conectadas entre dança e psicologia, e foi minha orientadora no TCC, por quem tenho grande admiração.

À professora Consuelena Lopes, que durante a graduação de psicologia foi minha grande incentivadora, foi quem me aproximou da Psicologia Social e me deu segurança e liberdade de dialogar com a Psicologia e a Dança no atendimento psicológico e nos projetos sociais, hoje uma querida amiga.

Às amigas, Thaís e Lethicia, pelo apoio e ajuda na transcrição das entrevistas.

À amiga Paula pelas conversas, trocas de experiências e desabafos ao longo do mestrado e que com muito carinho me apoiou nos últimos meses do processo da dissertação.

Às amigas Cyndi, Larissa, Cristine, Natacha, Idri e Helena, minhas companheiras na graduação de Dança e eternas amigas, pelo carinho, incentivo e força.

Às amigas Suely, Daniele, Lidiane, pelo apoio afetivo, em todas as horas que precisei de ajuda para concretização deste trabalho.

Às colegas da linha de pesquisa, Sinthia, Cyntia, Thatyanny e Cassandra, com quem pude compartilhar sorrisos, incertezas e desejos, momentos significativos e inesquecíveis durante a trajetória do mestrado.

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI).

Aos professores do PPGPSI, especialmente, Iolete Ribeiro, Gisele Resende, Adinete Mezzalira e Marcelo Calegare, a quem devo grandes aprendizados.

À professora Silviane Barbato, pela acolhida e pelos valiosos ensinamentos na disciplina de estudos interlaboratoriais.

Aos jovens deste estudo, pela acolhida, por partilharem suas histórias, resistências, sonhos e por dançarem a vida comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida, pelo incentivo e compromisso com a pesquisa no Brasil.

“Se não posso dançar, não é minha revolução”.

(Emma Goldman)

RESUMO

No presente estudo, busquei compreender através das narrativas dos jovens universitários com vivências significativas em dança, de que forma esta atividade se insere no processo de enfrentamento das adversidades em suas trajetórias de escolarização. O embasamento teórico se sustenta na inter-relação de ideias de Bakhtin e Vigotski, os quais têm como referencial teórico e método de seus trabalhos, o materialismo histórico-dialético. A dança é, neste trabalho, compreendida pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, como mediadora significativa na constituição dos sujeitos, a qual permite compreender o sentido do que passo a chamar de *corpos dançantes*, articulando a dança aos processos de resistência e emancipação. Ao se tornar objeto de reflexões, esta articulação dialoga diretamente com a constituição do sujeito através de sua atividade, identidade e consciência, verificando de que forma a dança se relaciona aos modos de superação, diante das adversidades na trajetória de vida. Para tal, utilizei a metodologia multimétodos, tendo como instrumentos Entrevistas Individuais (Narrativa e Semiestruturada). A análise apontou que a dança possui recursos transformadores no processo relacional de socialização e identitário nas histórias dos jovens. A dimensão afetivo-relacional se caracterizou neste estudo como um aspecto importantíssimo aos processos de tecitura dos corpos dançantes. Foi ela que favoreceu a abertura e o acolhimento, em diversos momentos da vida dos jovens. O afeto atravessou os sentidos que emergem na constituição da subjetividade e segue o movimento de reorganizar o comportamento do sujeito atribuindo significado às emoções. O estudo revelou também, que os diferentes segmentos da formação escolar ofereciam ora oportunidades, ora entraves à prática da dança, em particular, a entrada na formação superior. Mostrou também que o corpo dançante foi profundamente afetado pela pandemia decorrente da Covid-19. Contudo, a dança se fez presente na vida dos jovens como um instrumento na luta pela existência e superação. Ecoou nos discursos que ela materializa-se na atividade de enformação dos corpos dançantes e estabelece conexão com novos sentidos ao longo do desenvolvimento, possibilitando ressignificações das vivências no presente e lançando-os para o futuro.

Palavras-chave: dança; jovens; universitários; resistência.

ABSTRACT

In the present study, I sought to understand through meaningful dancing experiences narratives from the Young university students how this activity inserts itself on the adversity facing process on their schooling trajectory. The theoretical foundation sustains itself on Bakhtin and Vigotski's ideas interrelation, which have historical dialectical materialism as their theoretical reference and work methods. Dancing is, in this paper, understood through the historical-cultural psychology perspective, as the meaningful mediator on the individual's constitution, to which permits understand the meaning of what I call "dancing bodies", articulating the dance to resilience and emancipation processes. By becoming reflection's object, this articulation directly converses with the individual's constitution through their activity, identity and consciousness, checking how dance relates to one's methods to overcoming adversity, given the many of them through one's life trajectory. To that end, I used a multi-method methodology, with individual interviews (narrative and semi-structured). The analysis pointed out that dancing has transforming resources on the relational socialization and identity forming process of the youths. The affective-relational dimension characterised itself in this study as an important aspect to the "dancing bodies" weaving process. That's what helped them being welcomed and cared for in different moment's on the youth's lives. The affection went through meanings that emerge on the subjectivity constitution and follows the movement to reorganize the behaviour of the subject assigning meaning to those emoticons. The study also revealed that the different segments of school education offered sometimes opportunities, sometimes through dance practices in particular, the entry point to higher education. It has also shown that the dancing body was affected by the Covid-19 Pandemic. However, the dance made itself present on the lives of the Youth as an instrument on the fight for existence and resilience. It echoed on the discourses that it materializes on the shaping of the dancing bodies and establishes connection with the new meanings throughout its development, allowing ressignification of the present experiences and propelling them to the future.

Keywords: dance, young university students, resistance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Entrevista on-line	47
Figura 2 – Bastidores da Oficina	49
Figura 3 – Klauss	53
Figura 4 – Maria	54
Figura 5 – Marcelo	58
Figura 7- Yara	74
Figura 8 – Vivência Meu corpo, minha história.....	85
Figura 9 – Maria dançando a vida.....	87
Figura 10 – Yara dançando a vida.....	88
Figura 11 – Marcelo dançando a vida	89
Figura 12 – Dançando final.....	90

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 - INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	101
--	-----

SUMÁRIO

1 INICIANDO A DANÇA	13
2 PASSO A PASSO, A PSICOLOGIA ENCONTRA A DANÇA COMO ARTE SIGNIFICADA	23
2.1 POSIÇÃO INICIAL: APRESENTANDO O CONCEITO DE DANÇA	23
2.2 MOVIMENTOS DA DANÇA E DESLOCAMENTOS DA PSICOLOGIA.....	27
2.3 A CONSTITUIÇÃO DE CORPOS DANÇANTES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DA PSICOLOGIA.....	28
2.3.1 Categorias sócio-históricas do corpo: história, expressão e consciência	32
3 E POR QUE NÃO DANÇAR NA ESCOLA?	35
4 NOS PASSOS DO CAMINHO METODOLÓGICO	42
4.1 APRESENTANDO O CENÁRIO: LOCAL DO ESTUDO	42
4.2 APRESENTANDO O CORPO DE DANÇA: PARTICIPANTES DO ESTUDO	44
4.3 OS INSTRUMENTOS QUE PRODUZIRAM OS MOVIMENTOS	46
4.3 A MOVIMENTAÇÃO DA ANÁLISE	50
5 EM CENA: DIÁLOGOS ENTRE CORPOS DANÇANTES	52
5.1 DANÇA EM GRUPO: RODOPIANDO AO SOM DOS TAMBORES DA VIDA	52
5.1.1 Qual é o sentido do dançar?	58
5.1.2 Entre uma dança e outra, uma pausa: o corpo na Pandemia	62
5.2 DANÇA SOLO: SENTIDOS DO DANÇAR EM UMA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO.....	65
5.2.1 A Arte construindo o mundo: por onde dancei	65
5.2.2 Do corpo dançante ao corpo estático	70
5.2.3 O movimento entre tensão e relaxamento: um corpo afetado pela Pandemia .	76
5.2.4 “A dança é minha bateria”	79
5.3 DIÁLOGOS DANÇANTES ENTRE CORPOS QUE FALAM	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96

APÊNDICES	102
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA (EN)	103
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	104
APÊNDICE C – ROTEIRO DA OFICINA	105
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
APÊNDICE E – QUADRO - INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	110
ANEXOS	111
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	112

1 INICIANDO A DANÇA

*“O que aconteceria se, em vez de apenas
construir nossa vida,
nós nos entregássemos à loucura
ou à sabedoria de dançá-la?’ Talvez seja esta
uma das perguntas mais importantes formuladas
pela juventude, em sua contestação dos objetivos
do mundo que lhe estamos legando”
(Garaudy, 1980).*

A juventude é uma categoria histórico-culturalmente referenciada, que corresponde a um período do desenvolvimento humano. Enquanto tal, insere-se na trama social a partir de determinações históricas e das condições concretas de existência no dinâmico processo de relações marcadas por tensionamentos, conflitos, contradições, alianças, negociações, resistências e acomodações. Este processo resulta em diferentes formas de ser jovem, as quais definem os espaços de pertencimento, experiências e modos de subjetivação possíveis a cada tipo de juventude.

A desigualdade social no Brasil produz muitas juventudes cujos modos de subjetivação são fortemente marcados pela luta incessante para afirmação da própria existência. Reconhecer a existência destas juventudes, ainda que fundamental, não constitui avanço suficiente na conquista de direitos historicamente negados.

Nas últimas décadas, quando o projeto de um Estado democrático parecia se consolidar, ocorreram construções expressivas e institucionalizadas no campo das políticas públicas que alcançavam o segmento dos jovens. Um dos marcos deste momento foi a criação da Política Nacional de Juventude em 2006, como estratégia de política nacional (BRASIL, 2006). No mesmo movimento, identifica-se profícua produção científica em torno de temas como empoderamento, protagonismo dos jovens e suas formas de resistência para existir e expressar-se.

Tanto no cenário político-social quanto no da produção acadêmica, as artes também foram contempladas na interface com a temática da juventude, dado o potencial que as mesmas apresentam junto aos processos de desenvolvimento seja individual ou social. Dentre alguns dos recursos ligados às artes estariam o fortalecimento de processos e estratégias de superação das adversidades vivenciadas, ampliação dos recursos de expressão, autonomia, vivência da experiência estética e a criatividade enquanto “capacidade de criar ordem, beleza e finalidade, a partir do caos e da desordem” (MELILLO et al, p.63, 2005).

Grande parte da juventude brasileira encontra-se sob condições de vulnerabilidade. A realidade concreta denuncia as condições adversas de escolarização, emprego, moradia, suscetibilidade à violência, problemas de saúde, dentre outros problemas. Do mesmo modo os jovens também protagonizam atos de resistência face ao contexto desfavorável, revelando estratégias de enfrentamento e criatividade enquanto agentes de transformação de si e da realidade. Não raro, a arte tem sido uma das linguagens que emergem no protagonismo da juventude em seus atos de resistência.

O presente estudo é voltado para uma expressão artística em específico – a dança -, entendendo esta como mediação através da qual a subjetividade pode se organizar ao longo da vida. Considero a trajetória de vida como incessante movimento dialógico, onde diferentes vozes e linguagens se encontram e se relacionam, constituindo uma polifonia. Escolhi um momento singular da trajetória de vida para refletir a relação entre dança- juventude- resistência: a formação universitária. Sendo a formação universitária um dos projetos possíveis destinados aos jovens, certamente carrega em si as contradições de uma sociedade cujos acessos são bastante desiguais, gerando diferentes vias de afirmação de si, através do uso de diferentes dispositivos.

A juventude brasileira é tanto grande quanto diversa. O Censo de 2010 anunciava a população de 51,3 milhões de jovens. Segundo o Estatuto da Juventude instituído na Lei Nº 12.852, sancionado em agosto de 2013, considera-se como população jovem brasileira, as pessoas do grupo etário entre 15 a 29 anos de idade, sendo, portanto o total de indivíduos nesta categoria, ainda superior que as projeções a partir do último censo referenciado.

De acordo com Dick (2003), esta categoria é mais que uma faixa etária, sendo antes uma *representação sociocultural* e uma *situação social* vivida em comum por certos indivíduos. Contudo, dada a própria diversidade do país em suas regiões, as situações sociais vividas pelos jovens comportam bem mais diversidade do que as representações sobre o que é ser jovem.

Ainda tomando o Censo de 2010, o Estado do Amazonas possuía uma população de 3.483,985 pessoas, sendo 1.027,727 jovens entre 15 e 29 anos. A região abriga, além das particularidades de segmentos comuns a outras localidades, a saber, jovens urbanos, rurais, diferentes classes, orientação e identidade sexual, também as singularidades próprias: ribeirinhos, migrantes, quilombolas e indígenas. Interseccionalidades favorecem contemplar a ampla e complexa realidade das condições que atravessam a vida dos jovens na região. Não há como pensar em trajetórias de vida como processos lineares que atendam a realidades

concretas tão diversas, sobretudo pelo fato de que certas trajetórias são severamente mais ameaçadas que outras.

Segundo Sawaia (2009, p. 369), “[a] desigualdade social se caracteriza por ameaça permanente à existência. Ela cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação”. A desigualdade que marca os diferentes modos de juventude no Amazonas, decorre da histórica violação de direitos e invisibilidade em relação a certos grupos, privados até dos serviços básicos de saúde e educação. A formação superior, ainda que venha se tornando acessível a certos jovens por meio das políticas de democratização, não parecem se concretizar de modo a diminuir as desigualdades. A vulnerabilidade que acompanha a juventude local, tal como descrevem Ayres et al. (2003), revela a exposição dos sujeitos a eventos negativos, que despontam da dinâmica formada por diversos aspectos que perpassam por questões individuais, coletivas e contextuais, provocando maior suscetibilidade aos processos de adoecimento e, de modo inseparável, maior ou menor disponibilidade e recursos de todas as ordens para se preservar de ambos. Assim, mesmo quando assistidos por alguma política específica, a relação entre a disponibilidade de recursos materiais, afetivos e simbólicos, e os mecanismos de exclusão que impedem acesso a modos de vida dignos, não contemplam as reais demandas de jovens que ingressam nas universidades e não encontram meios para assegurar sua permanência e conclusão de sua formação.

O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) traz indicadores estruturados em três dimensões, a saber, infraestrutura urbana, capital humano e renda, e trabalho, permitindo um mapeamento singular da exclusão e da vulnerabilidade social para os municípios brasileiros a partir do Censo demográfico 2010. Na região Norte, 41,9% dos municípios situam-se no grupo de IVS muito alto. O estado que apresenta maior percentual de municípios nessa faixa do IVS é o Amazonas, com 80,6%, seguido do Pará, com 63,6%. A título de comparação, a faixa do IVS com maior concentração de municípios é a de baixa vulnerabilidade social, agregando principalmente municípios das regiões Sudeste e Sul (47,9% e 35,2%, respectivamente) e um número quase inexpressivo de municípios do Nordeste e do Norte (1,9% e 1,7%, respectivamente) (IPEA, 2015).

É curioso como, diante dessa realidade, ao observar a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das Instituições Federais de Ensino Superior, realizada em 2018, nos deparamos que 70,2%, mais da metade dos estudantes dessas instituições, vivem em famílias com renda per capita mensal de até 1 salário mínimo. Esses estudantes têm idade média de 24 anos de idade. Mais de 60% dos estudantes das IFES

têm sua trajetória exclusivamente em escolas públicas de ensino médio desde 2014. Na região norte é expressivo o número de graduandos com renda familiar per capita de até 1 salário mínimo e meio. No Estado do Amazonas são 80,3% em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A pesquisa revela ainda, que a maioria absoluta dos/as estudantes vêm de famílias em que nem o pai, nem a mãe, ou quem os/as criou como tal, teve acesso ao ensino superior (ANDIFES, 2019).

É neste cenário de exclusão e vulnerabilidade socioeconômica que sobressai meu interesse em torno das formas de enfrentamento das adversidades por jovens estudantes na capital do Amazonas, e como tais estratégias operam em suas trajetórias de escolarização. A escolarização é um dos processos sociais mais imbricados à subjetividade, dada a centralidade que a Educação ocupa na vida social e a educação formal é vista como fundamental para alcançar patamares menos excludentes e com melhores vias de acesso para a cidadania. Todavia, proporcionar o acesso asseguraria ruptura com os dispositivos de desqualificação social? Assegurariam modos dignos de existência, redução das vulnerabilidades ou realização pessoal e profissional? A escolarização de jovens em contexto socioeconômico desfavorável é desafiadora, já que a escola em si já impõe condições adversas aos menos favorecidos, além de não ser geralmente apta a produzir práticas pedagógicas alinhadas às formas de expressões e identidade da cultura jovem. Ou seja, mesmo aos que obtêm o sucesso da aprovação, não há garantia de que esta formação faça sentido para suas vidas.

A atual conjuntura política e educacional brasileira revela um declínio nos investimentos no setor, marcado por bloqueios e cortes efetivos ou ameaças às políticas educacionais vinculadas a um projeto de democratização e acesso ao ensino em todos os níveis. Os impactos do cenário político atingiram ações voltadas à continuidade da escolarização de jovens, fragilizando programas de assistência estudantil, que muitas vezes são os que viabilizam economicamente a permanência dos estudantes nos cursos superiores.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também é alvo de críticas pelo Governo vigente, uma vez que o posicionamento atual é de que temas e questões consideradas ideológicas devem ser eliminadas do exame. O ENEM é o principal meio de acesso dos/as jovens ao ensino superior no Brasil. Segundo os dados estatísticos divulgados pelo Inep (2018) mostram que mais de 80% dos inscritos estudaram somente em escolas públicas, e uma grande parcela tem entre 17 a 20 anos. Mais da metade das pessoas que realizaram a prova têm renda familiar mensal entre R\$788,00 e R\$1.182,00. Há também um grande contingente entre 20 e 25 anos de idade, o que explica o alto número de pessoas que

realizaram o Enem. Em termos dos indicadores regionais, o Norte do Brasil destaca-se pelo elevado número de inscritos cuja renda mensal familiar fica na faixa de R\$788,00. Do mesmo modo, a grande maioria dos inscritos na região estudaram somente em escolas públicas. Estes resultados seguem o mesmo padrão no Estado do Amazonas para ambos os fatores.

Ao falarmos de jovens que almejam a formação superior no Amazonas, falamos especialmente da juventude pobre que luta para conseguir um espaço nas universidades. Para estes, passar pelos processos que permitem o acesso à formação superior é bastante desafiador. Ao adentrarmos na questão “onde estão e onde vivem esses jovens?”, os desafios parecem ser ainda maiores: a grande maioria encontra-se nas periferias do contexto urbano: no Amazonas, dos 1.027,727 jovens que residem no estado, 541.362 jovens estão em Manaus; os jovens estão entre as maiores vítimas de homicídios do país, de modo mais específico, jovens residentes nas periferias, permitindo afirmar que essas mortes têm um endereço certo, por estar este grupo mais exposto à violência.

Segundo o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ-Violência) doze estados brasileiros foram classificados como de alta vulnerabilidade juvenil à violência, sendo quatro na região Norte, a saber, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá (BRASIL, 2017). Os dados mostram a realidade de que os jovens, na perspectiva de Raposo (2016), são os mais atingidos, tanto pelos discursos que estigmatizam as populações das periferias, quanto pela repressão social, policial, como também pela arbitrariedade do tráfico de drogas. Os obstáculos e riscos vivenciados diariamente para circular em localidades dominadas por facções rivais próximas à sua área de residência são muito maiores devido ao fato de serem facilmente considerados membros de grupos criminosos locais ou adversários.

Ainda assim, realizando movimentos contra a correnteza, os/as jovens marcam seu tom de diversidade com seus variados grupos e organizações juvenis espalhados pelo Brasil. Conforme Ribeiro e Macedo (2018, p.118) “[s]obretudo a partir da questão racial, cultural e da comunicação, jovens pobres têm buscado debater problemas sociais que os afetam diretamente, incidindo em seus sonhos e projetos de vida”. Esses novos grupos têm uma característica de coletivo que busca autonomia e transitoriedade, discutem questões que estão conectadas e são inerentemente interdisciplinares. Na resistência e insistência pelo hoje, de um amanhã que não está dado previamente aos jovens. Como afirma Paulo Freire:

Preciso lutar para tê-lo, mas preciso ter dele um desenho enquanto luto para construí-lo como operário precisa do desenho da mesa na cabeça antes de produzi-la. Este desenho é o sonho por que luto. Uma das primordiais tarefas da pedagogia

crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta (2000, p. 21-22).

Nesta perspectiva, os grupos convergem às demandas e agendas contemporâneas no campo da educação, trabalho, saúde, meio ambiente, participação, direitos humanos, comunicação e informação e nas práticas artísticas e culturais. São jovens organizando-se para desenvolver estratégias mais criativas recorrendo às práticas artístico-culturais como dispositivo de acessibilidade aos direitos de cidadania, “com o objetivo, entre outros, de redefinir suas identidades, reclamar direitos e afirmar um modo específico de viver a juventude” (ADERALDO; RAPOSO, p. 282, 2016). Assim, expressões de arte e cultura, antes privilégio e exclusivo das elites socioeconômicas, puderam ser vivenciadas e ressignificadas pelas camadas populares, classificadas como um grande amálgama de sujeitos “não instruídos” da sociedade.

A partir de um enfoque histórico-cultural em Psicologia, Andrea Zanella e colaboradores (2010) afirmam que “os limites e possibilidades que compõem o terreno sob o qual se constitui cada pessoa estão diretamente ligados às mediações semióticas, produções culturais desenvolvidas historicamente” (2010, p. 13). Compreende-se assim que cada pessoa vive continuamente um movimento de transformação marcado pelas relações cotidianas que integra e participa, ao mesmo tempo em que as forja e é forjado.

Sob um enfoque também crítico, Lima e Ciampa (2012) definem a constituição do sujeito enquanto um processo de metamorfose, que evidencia a compreensão da identidade na relação indivíduo-sociedade. Essa perspectiva, além de contribuir para o entendimento da construção das desigualdades, possibilita olhar para as formas de resistências individuais e coletivas aos processos de massificação, ou seja, uma análise tanto dos problemas sociais quanto das buscas por emancipação. Com ênfase no sintagma identidade-metamorfose-emancipação que constitui um elemento central da psicologia crítica segundo estes autores, parte-se da compreensão do processo relacional de socialização e de individualização, de significações estabelecidas com outros sujeitos.

Tomando a perspectiva dos autores de matriz crítica citados, a arte (e, por conseguinte a dança, como uma de suas formas de expressão), é vista como atividade artística e ação individual e social. É produção inerente à humanidade, remontando desde os primeiros registros da ação significada. Por meio dela o sujeito pode modificar sua percepção em relação ao seu ser-no-mundo e a sua realidade, ao ponto de ser motivado a transformá-la, permitindo assim ampliar seus horizontes. Como elocução universal, é um modo excepcional

de conhecimento e acessibilidade entre os sujeitos de culturas distintas, uma atividade que propicia o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as sociedades.

Nessa mesma compreensão Vigotski destaca arte sob a ótica do social:

A arte é o social em nós, e se seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais (1999, p. 315).

Pode-se deduzir a partir da perspectiva histórico-cultural, a importância da arte não só nos processos de escolarização, mas do desenvolvimento como um todo, visto que, o conhecimento das distintas linguagens artísticas torna possível ampliar as diversas formas da comunicação humana. Aqui fujo da ideia que atrela a arte ao consumismo imediato e descartável da indústria do entretenimento, assumindo a perspectiva defendida por Marques e Brasil (2014), a partir da qual as linguagens artísticas possibilitam tecer redes de relações entre as pessoas, sem que perpassem necessariamente pelo mundo da compra e da venda. Assim, construiriam valores sociais e não apenas os reproduziriam.

A Dança é uma dentre as diversas expressões artísticas que independem de uma língua ou tradução: a dança fala, transmite emoções e comunica por si mesma. Compreende-se que o sujeito ao dançar, torna-se dança e desse movimento surge a possibilidade de abrir-se a novas formas de ser e, isso implica na existência processos de emancipação e novos modos de relação, uma vez que a dança é uma linguagem, é conhecimento socialmente constituído e historicamente produzido, e é compartilhado nas interações e dinâmicas sociais. Pode ser compreendida como atividade que imprime um modo de ser e existir.

Greiner e Katz (1998, p.94), dizem ainda que, “quando se aprende um movimento, aprende-se junto o que vem antes e o que vem depois dele. O corpo se habitua à possibilidade de presença dos outros”. Trata-se de uma forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social, portanto, “como uma das vias de educação do corpo criador e crítico torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual” (MARQUES, 2003, p. 25). O dançar possibilita, pois, criar novo jeito de ser, estar e compreender o mundo: “Contra a seriedade e contra o peso sempre possível dos signos o riso está presente, assim como a dança, pronto a irromper e a evitar o risco de petrificação dos gestos, demasiadamente carregados de sentido” (GIL, 1997, p.73).

Dessa maneira, levando em consideração as reflexões aqui realizadas sobre desafios da escolarização de jovens no contexto da vulnerabilidade social e a compreensão da dança

criada no corpo como forma genuína de expressão da compreensão afetiva e social e modo de transformação de si e de sua relação com o mundo, destaco a relação juventude-formação-superior-dança-resistência como unidade analítica para empreender um olhar sobre as trajetórias de jovens universitários que tenham em suas vidas, a dança como atividade significativa. Partindo desta relação, levantou-se o seguinte problema: *A dança enquanto atividade, linguagem e expressão, possui recursos transformadores no processo de enfrentamento das adversidades nas trajetórias de escolarização de jovens universitários amazônidas?*

No intuito de buscar caminhos para a questão formulada, a presente proposta do estudo objetiva **compreender através das narrativas dos jovens universitários em contexto de vulnerabilidade socioeconômica que possuam vivências significativas em dança, de que forma esta atividade se insere no processo de enfrentamento das adversidades em suas trajetórias de escolarização.** Para alcançar o objetivo central, proponho como objetivos complementares: **1 - conhecer**, a partir das histórias de vida dos jovens, as adversidades vivenciadas, os recursos disponíveis e as formas de superação e resistência ao longo da vida em geral; **2 – analisar** as vivências de dança dos jovens participantes, qualificando estas experiências em termos de recursos disponíveis sejam eles estruturais, relacionais, etc., mudanças percebidas em si a prática de dança como processo relacional de socialização e identitário; **3 - investigar** a trajetória de escolarização em contexto socioeconômico adverso (dificuldades e enfrentamentos), e os sentidos atribuídos à dança nas trajetórias de escolarização.

Os estudos que orientam o presente trabalho concebem a arte enquanto uma atividade criadora e transformadora, que tem como finalidade a criação do novo. Tal como afirma Vigotski (2009, p. 14) “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. O pressuposto que embasa tanto o problema de pesquisa quanto os objetivos é de que jovens em contextos socioeconômicos vulneráveis que vivenciam experiências significativas e transformadoras pela prática da dança, encontram nesta atividade recursos que fortalecem o processo de enfrentamento necessário face aos desafios na trajetória de escolarização até a formação universitária.

A pesquisa vincula-se a um estudo maior intitulado “Trajetórias de escolarização de jovens amazônidas” (SILVA, PEDROZA e URNAU, 2018), desenvolvido por meio do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) entre UFAM-UnB-UNIR (Edital

CAPES/Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia N°21/2018). Este projeto maior tem interesse voltado aos processos de desenvolvimento humano e educação em contextos socioculturais específicos na região amazônica brasileira e por objetivo “analisar como as/os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde às suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição sócio-institucional” (SILVA; PEDROZA e URNAU, 2018, p. 5).

Como subprojeto vinculado ao projeto de Silva et al. (2018) busco avançar para o diálogo entre formação de jovens universitários e relações estéticas e processos de criação. Sobre este último tema, no Brasil, encontram-se trabalhos de referência a partir desta perspectiva vinculados à linha de pesquisa “Relações éticas, estéticas e processos de criação”, do Núcleo de Pesquisa Práticas Sociais e Constituição do Sujeito: Relações Estéticas e Processos de Criação – NUPRA, coordenado pelas professoras Andréa Zanella e Kátia Maheirie. No âmbito do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, esta pesquisa vincula-se ao Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário (LABINS), o qual possui como interesse de investigação às práticas sócio-culturais e expressões artísticas e jovens em contexto de vulnerabilidade.

Ressalto também que este estudo está imbricado na minha trajetória de vida e nas práticas sociais que vivencio em que a arte, em particular a dança, é um elemento potente no processo de resistência nos mais diversos momentos da vida. Tenho vivido à arte desde a infância, com danças folclóricas (boi-bumbá, quadrilha e ciranda), dança contemporânea, balé, teatro, música e artes plásticas, todas as expressões vivenciadas na comunidade por meio de projetos comunitários da Paróquia Nossa Senhora Mãe da Misericórdia (Igreja Católica) e pela associação Nossa Senhora de Nazaré no bairro da Compensa, também vinculado à igreja primeiramente como aprendiz, e em seguida como educadora e coordenadora artística do projeto. Licenciada em Dança e Bacharel em Psicologia, atuo na relação dessas duas áreas, com jovens, pautando questões acerca do corpo, sexualidade, gênero, afetividade, empoderamento e protagonismo feminino, juvenil e comunitário, essas práticas me possibilitam um movimento dialógico, por isso compreendo a dança em mim, como um ato político, comunicativo e de resistência. Eu reconheço a implicação subjetiva entre pesquisadora e objeto, “sem, no entanto, prejudicar o exercício do olhar exotópico” (ZANELLA et. al., 2010, p. 17).

Encerrando os primeiros movimentos desta dissertação, apresento nas seções seguintes, os demais passos que constituem este estudo. Na segunda seção, intitulada *Passo a passo, a Psicologia encontra a Arte enquanto atividade significada*, discorro sobre a dança enquanto expressão artística, como esta tem se estabelecido como dispositivo de intervenção e objeto de pesquisa nos enfoques da Psicologia, a constituição do sujeito e sua relação com dança na perspectiva histórico-cultural e *A constituição de corpos dançantes*. Uma breve seção é dedicada à questão *Por que não dançar na escola?*, onde discorro sobre os aspectos importantes da dança no processo educativo e criativo do indivíduo, além de trazer uma curta apresentação da dança como componente curricular. A quarta seção – *Nos passos do caminho metodológico* - é dedicada a apresentar o caminhar da pesquisa em termos de sua operacionalização. A quinta seção reúne os principais temas e subtemas de análises deste estudo, buscando responder os objetivos propostos. Intitulada *Em cena: Diálogos entre corpos dançantes*, é dividida em três atos, a saber, *Rodopiando ao som dos tambores da vida*, onde apresentamos as ‘variações dançantes’ de cinco jovens em torno de temas comuns sobre suas dificuldades, recursos e sentidos atribuídos à dança; *Dança Solo*, traz a trajetória de uma jovem que tem todo seu processo de escolarização marcado pela relação com a dança; *Diálogos dançantes entre corpos que falam*, expressa a vivência em dança realizada como oficina. No sexto capítulo, encontram-se as considerações finais desta pesquisa.

2 PASSO A PASSO, A PSICOLOGIA ENCONTRA A DANÇA COMO ARTE SIGNIFICADA

*“Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo em mim, na unidade da minha responsabilidade”
(BAKHTIN, 2011, p. 2).*

As obras de arte, independente das formas e linguagens através das quais se apresentam, dos diferentes contextos sociais e distintas intenções que possuam, resultam da expressão cultural de um tempo, que possibilita voz e visibilidade ao que se deseja expressar, celebrar, criticar, repudiar ou manifestar. A dança, uma de suas expressões, é a arte do movimento estético constituído culturalmente, que proporciona ao sujeito vivenciar a potencialidade corporal de modo singular e universal concomitante e dialeticamente, como “atos sociais que contribuem para o contínuo surgimento da cultura” (HANNA, 1999, p.14).

A dança mostra a capacidade do corpo ser arte, de se criar enquanto corpo e movimento. Ao defini-la como vestígio e encarnação da arte no corpo, Dantas (2020) a anuncia enquanto possibilidade de ser no mundo, daquele que dança metamorfosear-se na conexão complexa com a vida.

O conceito de dança que adotei no presente trabalho transcende o sentido de mera manifestação lúdica: segundo o referencial aqui adotado, a dança é crítica e política, e proporciona aos indivíduos diversas possibilidades de sujeitos conscientes e expressivos. Constitui um modo de objetivação da atividade humana, sendo também processo de subjetivação do sujeito que é criador. Pela dança, o processo criador se revela em movimentos, que se traduzem como materialidade da relação entre os processos psíquicos, físicos e sociais.

2.1 POSIÇÃO INICIAL: APRESENTANDO O CONCEITO DE DANÇA

Considerada uma das formas artísticas de comunicação mais remotas que existem, a dança é destacada por alguns autores como elemento expressivo estético anterior ao conceito e à fala na humanidade (LABAN, 1990; GARAUDY, 1980), tendo como elementos importantes a criatividade e a própria expressão corporal, sempre ligados à cultura de um determinado povo. Para Laban, “[o] valor social da dança está determinado, em grande parte,

pelo atributo peculiar desta arte, no sentido de tornar precisa a expressão e, portanto, compreensível para nossos semelhantes” (1990, p. 98).

Investida de inúmeros significados ao longo do espaço e do tempo,

[a] dança é um modo de existir. Não apenas jogo, mas celebração, participação e não espetáculo, a dança está presa à magia e à religião, ao trabalho e à festa, ao amor e à morte. Os homens dançaram todos os momentos solenes de sua existência: a guerra e a paz, o casamento e os funerais, a sementeira e a colheita. A própria palavra dança, em todas as línguas europeias - *danza, dance, tanz* -, deriva da raiz *tan* que, em sânscrito, significa “tensão”. Dançar é vivenciar e exprimir, com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com seus deuses” (GARAUDY, 1980, p.14, grifo do autor).

Dentro da perspectiva histórico-cultural que norteia o presente trabalho, partiremos da importância que Vigotski (1999), atribui à arte, para, em seguida, estabelecer uma compreensão da dança ancorada no mesmo enfoque.

Segundo o teórico, “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (VIGOTSKI, 1999, p.328-329). Concebia a arte em sua potência na mediação da relação, sobretudo criativa frente à vida. Produto da atividade humana, dotada da função de mediação no social, a arte reveste-se da capacidade de engendrar novos sentidos, construções, transformações. Para o autor, “a arte parece completar a vida e ampliar as suas possibilidades” (Idem, p. 313). É, portanto, produto subjetivado e de subjetivação imbricado na constituição de seu autor e de sua realidade social.

A dança, uma das expressões da arte, é linguagem e é autêntica atividade dinâmica. E sendo linguagem, é ressaltada como atividade de produção social: é conhecimento socialmente constituído, historicamente produzida, e é compartilhada nas interações e dinâmicas sociais nas suas várias especificidades de produção do corpo. A dança, como atividade significada, é produto de quem a realiza e, ao mesmo tempo, produtora do corpo que executa os movimentos. É, portanto, movimento e transformação.

Ao dançar, o sujeito se torna dança e desse movimento abre-se a novas formas de ser e, isso implica na existência de processos de emancipação e novos modos de relação. O corpo se lança para reinventá-la, e ao produzir movimento é por ele produzido. “A forma que o corpo enforma, o trans-forma. Nesse processo de informação [...] o sujeito que dança se transforma em outro” (REIS, 2010, p. 54-55).

Ainda que se refira à uma experiência que tem como locus de expressão o próprio corpo, não se trata de um processo individual, descolado do social, mas de uma relação entre o pessoal e o social: “enquanto forma artística de expressão a dança se constitui no diálogo com a cultura e a sociedade na qual historicamente emerge e se desenvolve” (REIS, 2010, p.53).

A ideia do sujeito em movimento, expressão que sintetiza a abordagem histórico-cultural na Psicologia Social latino-americana, é assumida neste estudo sob o enfoque do que chamo de *corpos dançantes*, articulando aos processos que remetem às práticas das pessoas com a dança como atividade criadora. Segundo Vigotski (2009), a atividade criadora faz da pessoa um ser que se volta para o futuro, constituindo-se e transformando o seu presente. É, pois, transformadora e voltada para a emergência do novo e ressignificação da vida.

Como expressão e manifestação humana revestida de significados, a dança tem sido apontada por contribuir para a integração de vários processos importantes aos aspectos intrapsíquicos. Vigotski (1999) já apontava que as artes tinham o potencial e propriedade de atribuir significados e sentidos às emoções e movimentos, um caminho para o desenvolvimento e ampliação da consciência. Seus alcances têm sido estudados, inclusive relativo à organização resiliente e busca por propostas terapêuticas.

Ao revisar a literatura de estudos realizados no Brasil nos últimos 10 anos, foram selecionados 15 artigos os quais investigavam a dança na vida de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. O gênero feminino predominou entre os participantes dos estudos, corroborando o fato de que a dança e os corpos dançantes possuem inscrição social, com associações de gênero e seus desdobramentos, como a sexualidade, preconceito e desigualdades.

No tocante à forma como a dança estava inserida na vida dos participantes, predominou os que tinham a dança como intervenção. Outro dado importante foi a prevalência da Psicologia Social como área do estudo, em comparação com as demais: dos quinze artigos seis, são da Psicologia Social, dois da Psicologia Analítica, um da Psicologia Humanista, um da Psicologia Clínica, um da Psicanálise, um da Psicologia Escolar, um da Psicologia Cognitiva e um da Psicologia Cognitiva Comportamental¹. Compreendemos este dado pela perspectiva que compreende o sujeito como ser histórico que interage nas relações sociais estabelecidas durante o processo de socialização, sendo suas ações e as condições que

¹ Essas nomenclaturas foram utilizadas pelos próprios autores dos artigos.

o constituem – a dança, o gênero com o qual se define, sua classe social, etc., - elementos que incidem para as transformações de si e da realidade social.

Dentre os temas identificados que dialogam com a perspectiva deste trabalho, citamos: sentidos atribuídos à experiência de dançar com grupo de dança de rua na escola (MIRANDA; CURY, 2010); subjetividade e experiência do corpo na Biodança (REIS, 2013); o impacto da prática da dança nas representações de pertença ao espaço e nas transformações nos domínios pessoais e sociais dos praticantes no núcleo de artes (ASSUMPÇÃO et al., 2016); a dança como potência de produção de mudanças nas relações entre o sujeito e o mundo (MONTEIRO; PALETTA, 2016); constituição do sujeito pela dança (REIS; ZANELLA, 2010); o processo de individuação e o ato de dançar (WAHBA; SCHMITT, 2013); a dança circular como promotora de desenvolvimento da consciência (ANDRADA; SOUZA, 2015) e um estudo sobre as interfaces entre psicologia, dança e gênero (GARCIA et al., 2019).

Um dos estudos citados, de Montero e Paletta (2016), interessou-nos particularmente. Ao pesquisar os efeitos terapêuticos que a dança poderia propiciar às pessoas que a executam, apontam que um corpo, ao tornar-se corpo dançante, passa a ser subjetivado por esta experiência (MONTEIRO; PALETTA, 2016). Esta premissa caminha rumo à superação de uma das lógicas dicotômicas da psicologia, a qual tradicionalmente opera separação entre corpo e mente.

Perspectivas interacionistas e histórico-culturais não sustentam tal dicotomia. Na compreensão vigotskiana, os aspectos fisiológicos e psíquicos da atividade psicológica são vistos como instâncias de um mesmo processo histórico, no qual as singularidades e coletividades se constituem e conectam-se de forma mediada contribuindo na superação de uma condição a outra. Do mesmo modo a dança, tal como nos apresenta Garaudy (1980), também não cabe na perspectiva dicotômica. Ao contrário, envolve, pela via do corpo em movimento, realidades maiores que fogem à apropriação puramente intelectual ou puramente fisiológica.

A revisão também permitiu constatar que é inegável que a psicologia brasileira venha adotando a dança como prática interventiva. Destacam-se as seguintes modalidades: Dança Contemporânea (Contato-Improvisação, Expressão Corporal e Dança Livre), Dança do Ventre, Dança de Salão, Biodança, Danças Populares Brasileiras, Dança de Rua, Dança Circular, Dançaterapia, dentre outras (REIS, 2010), sugerindo a existência de ‘movimentos’ de dança ou ‘deslocamentos’ dos lugares tradicionais da prática psicológica.

2.2 MOVIMENTOS DA DANÇA E DESLOCAMENTOS DA PSICOLOGIA

A dança aproximou-se da fronteira terapêutica com o advento da dança moderna, que trouxe novos elementos e possibilidades do dançar, onde a manifestação da singularidade, a relação com a natureza, com o contexto social, os processos afetivos e emocionais passaram a compor a expressividade dos corpos dançantes. Esse momento foi impulsionado por grandes figuras na dança que intensificaram a relação do movimento, consciência, arte e vida, como Martha Graham, Rudolf Laban, Mary Wigman e Doris Humphrey.

Laban (1990) procurava desenvolver a consciência do movimento na sua autenticidade criativa, expandindo o repertório gestual dos sujeitos. Comparou a água, que é meio vital, ao fluxo do movimento, que completa todas as nossas funcionalidades e atos. Pelo movimento são lançadas tensões internas prejudiciais à nossa vivência, além de ser instrumento de comunicação pela fala, escrita e o corpo.

Martha Graham afirmava que “nada é mais revelador que o movimento” [...]. Para a dançarina, “[o] que você é se expressa no que você faz”, pois “a dança não é um espelho da vida, mas sim uma participação na vida, uma libertação da vida pelo movimento” (GARAUDY, p.92). Isto não está relacionado somente ao indivíduo, mas ao seu país e a sua época (Idem, p. 90). A forma como Graham define a dança como movimento, dialoga com a Psicologia Histórico-Cultural na perspectiva de Vigotski (2000), para quem as atividades e relações humanas concretas acontecem por meio da mediação semiótica.

No Brasil, a relação terapêutica com a dança tem em Angel Vianna e Klauss Vianna, bailarinos e coreógrafos, que na década de 50 organizaram a abordagem Conscientização do Movimento, uma referência. A base é a comunicação corporal, partindo de um conhecimento experiencial do corpo, na energia gasta, na forma livre e espontânea do movimento e na capacidade de se realizar. A abordagem consiste em baixar em certo grau a tensão para gerar um novo movimento (RAMOS, 2007) por uma autopercepção mais potencial do seu corpo em sua singularidade e complexidade. Essa abordagem deu base para a criação, posteriormente, da Terapia Através do Movimento (TAM).

Ampliando o cenário, a argentina Maria Fux passou a utilizar a dança como recurso terapêutico, partindo de suas próprias vivências com a dança e com o adoecimento psíquico, em meados da década de 60. Em seus relatos, Fux (1989) descreve que ficou em um estado corporal estático e rígido diante de um grande quadro de depressão e, que pela mediação da dança associado ao processo terapêutico encontrou recursos para lidar com a angústia e a

crise, ressignificando esse momento da vida e criando possibilidades para que outras pessoas vivessem essa experiência em seus processos por meio da consciência corporal, espontaneidade e expressividade.

Este interesse em utilizar a dança como recurso terapêutico integrada aos processos psicológicos, reafirma a nossa condição corpórea-motriz e a primordialidade de estarmos em movimento, ora para atuar em processos corporais ora nos processos psíquicos, ou melhor, os dois conjuntamente imbricados em suas relações (FARAH, 2016). A relação de ambos corresponde à promoção de consciência de uma forma integral do corpo, na perspectiva de um sujeito-corpo que fala. E se, a palavra trocada entre psicóloga e sujeito pode tocar o corpo, o corpo dançante pode conduzir o verbo (Idem, 2016).

2.3 A CONSTITUIÇÃO DE CORPOS DANÇANTES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DA PSICOLOGIA

“Não existe dança se não houver primeiro o corpo”.
(Miller, 2016)

Dialogar a partir de um corpo-que-dança, exige uma compreensão dos processos psicossociais e históricos relacionados à produção de subjetividade na relação do grupo social e na relação pessoa ambiente que este corpo percorreu. A sociedade escreve no corpo seus costumes sociais (NEIRA; NUNES, 2008). Neste sentido, “o corpo é então uma produção social, e isso fica claro ao observarmos que as sociedades são compostas por códigos culturais distintos que prescrevem diferentes tratamentos e usos dos corpos” (MATTOS, 2007, p.158).

A perspectiva Histórico-Cultural compreende que a constituição do sujeito, se dá num processo aberto em constante criação e ressignificação em oposições, significações, conflitos e negociações, nunca está acabado ou fechado. Tal processo é eminentemente social. Para Vigotski, a pessoa é como “um agregado de relações sociais” como uma dinâmica em que “as funções psíquicas superiores criam-se no coletivo” (2000, p. 35). Há um certo consenso entre diversas abordagens da Psicologia no sentido de que o reconhecimento do eu se dá no momento em que os indivíduos aprendem a se diferenciar um dos outros. A falta de tal reconhecimento impediria ao sujeito saber quem ele é, pois não haveria elementos de comparação que o possibilitassem diferenciar-se ou destacar-se dos demais (BOCK, 2009). O sujeito, para constituir-se enquanto tal, deve se reconhecer e se diferenciar num processo que é psicossocial.

Essa afirmativa diz respeito à constituição do sujeito mediante as relações sociais gerais, particulares e singulares que individualizam seu modo de ser e estar no mundo, também representadas num movimento dialético. Assim, o sujeito é uma obra de criação coletiva, a partir das relações que o mesmo vivencia, em maior ou em menor grau. Todos nós estamos inseridos num contexto de diferentes singularidades que se atravessam. Assim, efetivamos nossa história e a dos outros, da mesma forma em que somos exercidos por ela, enquanto produtos e produtores, respectivamente.

Segundo Vigotski (2000), a constituição do sujeito se dá pelas transformações das funções superiores, em processos psicológicos superiores não biologicamente, mas construídas cultural e historicamente. Em sua teoria da gênese e natureza social dos processos psicológicos superiores, ele se preocupou com os processos de constituição da pessoa, entendendo que o sujeito tem sua atividade mediada semioticamente pela cultura para o domínio de sua atuação e atividade. Isso ocorre numa relação dialética no qual, permite integrar reconhecimento e diferenciação, produto e produtor, indivíduo e coletividade na mesma unidade, na mesma forma como deve ser compreendida a relação subjetividade e objetividade. Estas últimas são compreendidas como dimensões da pessoa, e para que a constituição do sujeito aconteça é imprescindível vivenciar a dialética da objetivação/subjetivação no contexto social, apropriando-se dos significados que são coletivos, tornando-os singulares para que possa objetivá-los em forma de ação, pensamento e emoções (MAHEIRIE, 2002). Por esta razão a autora destaca a

[...] síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, daquilo que é próprio e alheio, daquilo que é igual e diferente, sendo semelhante a uma linha que aponta ora para um pólo, ora para outro. A utilização do conceito de identidade nos permite desvelar os indivíduos, grupos ou coletividades, localizá-los no tempo e no espaço, “identificando-os” como estes e não outros, mesmo em metamorfose. (Idem, 2002, p.41).

Segundo Maheirie (2002), o processo de constituição da subjetividade não acontece como bem entende o sujeito, do mesmo modo em que este não se constitui como um objeto dela: isto pode acontecer de uma forma mais ou menos alienada, sempre em função de um projeto de sociedade que apresenta e legitima possibilidades de ser, ou com gradual alcance da consciência de classe, dos determinantes sociais e da potência da atividade. Neste sentido, dentro de uma proposta ontológica, sujeito e subjetividade não são sinônimos. E ao passo que este surge, se torna produtor destas relações, apresentando-se como uma síntese inacabada. E nesta relação, o material semiótico tem uma importante função na constituição do sujeito e de

sua consciência. “Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social”, toda a trajetória que constitui a atividade mental até a sua expressão exterior encontra-se no território social (BAKHTIN, 2014, p. 121). Na coletividade o sujeito sempre está imbricado num contexto situacional, sendo suas significações estabelecidas nas especificidades da história, que é um acontecimento singular que resulta da composição de uma pluralidade de oposições, de contradições, superadas reciprocamente por cada pessoa e por todos ao mesmo tempo (MAHEIRIE, 2002).

Para Bakhtin, a alteridade é um elemento essencial na constituição da pessoa, o sujeito é singular, único e inacabado o modo como eu vivencio o meu eu é completamente diferente como vivencio o eu do outro, eu o vivencio empaticamente na sua imagem externa ao mesmo tempo que eu vivencio essencialmente a minha consciência integrada no mundo, não a vivo de forma finalizada e esgotada, essa possibilidade de acabamento está no outro, que enxerga o eu como totalidade, bem como, a possibilidade do acabamento do outro se encontra no eu. Essa relação está intimamente vinculada à particularidade do vivenciamento concreto do outro por mim e do eu pelo outro, isso “...Porque só o outro podemos abraçar, envolver de todos os lados, apalpar todos os seus limites: a frágil finitude, o acabamento do outro, sua existência-aqui-e-agora são apreendidos por mim e parecem enformar-se com um abraço...” (2011, p. 38).

A concepção acima apresentada é o que Bakhtin denomina de “excedente de visão”. Em qualquer situação que o outro estiver em relação a mim, verei sempre a partir do meu olhar, algo que ele da sua posição diante e fora de mim não consegue acessar. Para o autor “[o] excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor” (2011, p.23) e para que esse processo ocorra e o broto desabroche flor, é urgente que o excedente da minha visão contemple o horizonte do outro indivíduo sem que eu perca a minha originalidade, entrar em empatia com o outro e ver axiologicamente o mundo a partir dele, retornar ao meu lugar e criar um ambiente concludente a partir da minha visão, meus conhecimentos, minha vontade e meus sentimentos.

O outro, pois, é fundamental para a construção do eu, sem ele a pessoa não imerge no universo sógnico, não se desenvolve, não empreende aprendizagens e atividades, não compõe sua consciência, não promove as funções psíquicas superiores, somente o outro integra o sentido de minha própria constituição (VIGOTSKI, 2007; BAKHTIN, 2011). Desse modo, é possível afirmar que o sujeito “tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu

ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada" (2011, p. 33).

Alteridade articula-se às ideias de identidade e diferença. Estas estão estreitamente ligadas a sistemas de significação culturais socialmente atribuídos, e outro fator que associa a identidade e a diferença, diz respeito à estreita dependência da representação, e é por ela, que ambas adquirem sentido e se ligam a sistemas de poder (SILVA, 2012). Neste enfoque, quem detém o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade. Do mesmo modo, o autor traz para essa discussão o conceito de performatividade desenvolvido neste contexto por Judith Butler, permitindo entendermos a identidade na ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação, inspirando-se no conceito de “citacionalidade”, que é entendido como repetibilidade da escrita e da linguagem. Assim, a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes, pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas.

A repetição pode ser interrompida, questionada e contestada. Pensar novas e renovadas identidades, como no presente estudo, em que jovens pertencentes a classes menos favorecidas, têm trajetórias de formação em nível superior, uma identidade não hegemônica a este grupo. A identidade e a diferença enquanto constituição, processo, relação, ato performativo, inconsistente e inacabado, está ligada a estruturas discursivas e narrativas, a sistemas de representações e a estreitas conexões de relações de poder.

Somos contraditórios, somos mutáveis e somos únicos, ou seja, somos uma unidade de contrários, somos um na pluralidade em transformação: uma identidade subversiva, dinâmica e de constante metamorfose, diferente da ideia de naturalidade e fixidez. À vista disso, Ciampa (1997) afirma que nossos movimentos nos determinam e nos lançam, [...] “fazendo com que [cada] existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações” (p.68). Por este ângulo, Lima e Ciampa (2012) refletem o sintagma identidade-metamorfose-emancipação como elemento central de uma psicologia crítica, partindo da compreensão do processo de socialização e de individualização levando-nos a um processo de significações estabelecidas com outros sujeitos, numa relação de reconhecimento. Admitindo que, se a identidade manifesta-se a partir de uma pluralidade de personagens ou se ela se reduz a uma personagem “fetichizada”, ainda assim, é pela relação de reconhecimento que ela se mantém estruturada.

A característica imprescindível da atividade humana, de ser mediada pelos signos, gera o movimento de objetivação e subjetivação. Os signos conectam os sujeitos a outros, o que possibilita atribuir diversos sentidos socialmente instituídos, associados às condições do contexto sócio-histórico em que o sujeito está inserido, definem a sua condição de autor. É a própria cultura objetivada nos signos, a qual lhes confere um caráter social e histórico, numa relação ativa com a cultura, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença (ZANELLA, 2004). Para Vigotski:

Quanto mais simples e elementares são as nossas relações com o meio, tanto mais elementar é o transcorrer do nosso comportamento. Quanto mais complexa e delicada se torna a relação entre o organismo e o meio, tanto mais ziguezagueantes e confusos se tornam os processos de equilibração. Nunca se pode admitir que essa equilibração se realize até o fim de maneira harmoniosa e plana, sempre haverá certas oscilações da nossa balança, sempre haverá certa vantagem da parte do meio ou do organismo (1999, p.311).

A produção humana – resultante de sua atividade -, os sentidos atribuídos a estas, as identidades como produto e produção na relação subjetividade e objetividade, constituem, pois, a base conceitual necessária para a reflexão acerca da constituição dos corpos dançantes. A construção do corpo dançante está relacionada a várias vivências que vão para além da dança em si: integra o corpo na história, a expressão corporal e a consciência corporal.

2.3.1 Categorias sócio-históricas do corpo: história, expressão e consciência

Todo corpo tem história, a cada fase do tempo ele é tratado, pensado e sentido de diferentes formas, porém, sempre imbricado na trajetória das civilizações. São aplicados ao corpo, sentimentos e crenças que constituem a base da nossa vida social. Todavia, estes sentimentos e crenças não estão sujeitados diretamente ao corpo, e sim aos sentidos produzidos (RODRIGUES, 2006). Desde a chegada do Capitalismo que figura como modelo organizador da sociedade, dos modos de produção e das relações. Os movimentos corporais passam a ser regidos por uma nova ordem do poder disciplinar, no qual o corpo é também político. Os padrões e costumes que de certo modo se tornam hegemônicos na sociedade ocidental cada vez mais capitalista e midiático, se modificam, impondo a mudança de ver, pensar e viver dos sujeitos, incluindo aí seus corpos e, dentre os movimentos que estes produzem, a dança.

Contrapondo a trajetória da cultura ocidental, é importante ressaltar a existência de diferentes modos de constituição do corpo. Em culturas indígenas no Brasil, é possível

observar, de acordo com Soares (2004), que a constituição do corpo se faz com utilização do próprio corpo, transversalmente de forma dupla: o corpo é construído tanto interno como externamente. Neste sentido, o corpo é produzido, fabricado, constituído pela sociedade, é adornado, nomeado, perfurado, pintado, tornando-se mais do que corpo. É mais que um instrumento de produção da vida diária indígena: é material simbólico pelo qual se produzem ideias, valores éticos e estéticos.

Como integrantes de uma cultura multicultural e pluriétnica, é importante considerar o corpo como categoria histórica e social. Estamos enfrentando processos herdados da colonização que fazem os corpos vivenciarem também as características ocidentais e desembocam em um padrão único de cultura estabelecido numa racionalidade eurocêntrica (SANTOS; FERNANDES, 2015). Um único modelo possível de identificação positivamente valorada passa a vigorar para a constituição do sujeito, tomando como norma um determinado padrão, dentro de uma hierarquia étnico-racial e de gênero.

Quanto à expressão corporal, o corpo é veículo de linguagem e é, ele mesmo linguagem e expressão. A experiência do corpo em movimento é ressaltada como aspecto essencial na percepção. Pelo movimento o corpo nos situa no mundo, nos posiciona em relação às coisas, permite que as conheçamos por diferentes ângulos e revela que a visão se dá por perspectivas. Mesmo no que se refere à comunicação pela palavra, Merleau-Ponty (1999) a explica a partir do gesto, trazendo ao corpo uma questão mais abrangente: a expressão. A noção da expressão é que esta é eminentemente corpórea e mesmo a fala emerge enquanto gesto de um corpo que é inteiro relação de sentido com o mundo. O gesto é movimento no mundo, na articulação do ser social (BOCCHI; FURLAN, 2003).

A expressão é objetivada em cada pessoa. Ainda assim, para Le Breton (2012), a expressão corporal é coletivamente transformada, mesmo quando esta é vivenciada de um jeito particular pelo sujeito. Esse processo de transformação se dá no contexto em que esse corpo habita e na cultura que o permeia. Nesse sentido, “a cultura seria um processo cognitivo que teria lugar dentro e fora das mentes das pessoas. Seria o processo através do qual as práticas do cotidiano cultural emergem” (GREINER; KATZ, 1998. p. 84). E assim, “o corpo é, poderíamos dizer um objeto transdisciplinar por excelência, local de entrecruzamento obrigatório para múltiplas disciplinas, um objeto multifacetado e marcado pela complexidade” (ÁVILA, 2012, p. 52). Enquanto instrumento de afirmação de cultura, “é no e pelo corpo que se escrevem os símbolos culturais” (SANTOS; KUHN, 2009, p. 208).

Assim como a consciência é função transformadora e emancipatória, o fortalecimento da consciência corporal se desenvolve conjuntamente com estimulação recíproca do fluxo do movimento singular e social, que dinamiza o corpo todo. Os nossos movimentos corporais desenham formas no espaço, isto é, impregna-o do esforço e da energia que vem de dentro revestida de todo um encadeamento de impulsos, intenções e desejos. Ao passo que desenvolvemos consciência de nós mesmos e do espaço que existimos, percebemos que o nosso corpo necessita transformar-se em instrumento sensível para possibilitar que se manifeste a inter-relação entre mundo interior e exterior (LABAN, 1990). Não mais cindido pelas concepções históricas que dicotomizaram o sujeito, o corpo pode ser pensado como uma unidade que possui aspectos materiais e não materiais, e que se relaciona e se transforma continuamente. A experiência corporal, muitas vezes equivocadamente entendida somente enquanto individual, é modulada, desde o início, pela sociedade e pelas relações que o corpo experimenta. A dança, enquanto expressão corporal realiza mediação no processo que promove a consciência corporal.

A relação do processo de consciência através da expressão corporal e, por conseguinte, do corpo que é história, corresponde ao movimento dialético da constituição do sujeito e da identidade, como visto anteriormente neste capítulo. Vivenciar o corpo e essa experiência corporal faz parte de uma existência que é tanto particular quanto coletiva. Na perspectiva da ampliação da consciência através da consciência corporal por meio da dança, o sujeito conduz-se e organiza-se no mundo por meio de seu corpo, mais especificamente atravessado pelo movimento. Sendo assim, o corpo-que-dança “não é mais um intermediário entre subjetividade e mundo, mas o pivô, o centro, o núcleo de fato do sujeito” (DENTZ, 2008, p.4). Ao compreendermos a dança como experiência que incide sobre o processo de consciência, sobre a constituição do sujeito e de sua identidade, é possível pensá-la como dispositivo significativo nas trajetórias de vida daqueles que a vivenciam.

3 E POR QUE NÃO DANÇAR NA ESCOLA?

*[...] é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte”
(Bakhtin, 2011, p. 2).*

Como produto e expressão histórico-cultural, a arte comporta múltiplos sentidos e usos os quais precisam ser considerados ao pensarmos os lugares e funções nos processos sociais. Bosi (1999) propõe uma leitura que a abarca em uma dimensão tríplice, a saber: arte como construção de um fazer relacionado a atos de formar e metamorfosear os signos da natureza e da cultura; arte como conhecimento compreendido na representação desenvolvida em um espaço e tempo dados ao longo da história, resistente a pressões da cultura; e uma arte como expressão, ligada com a projeção subjetiva de liberdade que transcorre uma sucessão de pensamentos, sentimentos e signos. Teceremos algumas reflexões sobre como a arte, em especial a dança, inscreve-se na trama das relações de classe e seus tensionamentos a partir da relação estabelecida com esta através das instituições de ensino.

Registros apontam que “desde a sua institucionalização, com a Missão Francesa de 1816 o ensino de arte no Brasil é marcado por forte dicotomia entre uma educação de elite e uma popular; arte como criação, ligada a belas artes, e como técnica vinculada a indústria” (MARTINS; GATTY, 2018, p. 1899). Este pensamento é um legado do período imperial que considerava a arte como adorno. Este preconceito inicial foi consolidado no decorrer dos séculos posteriores com a valorização do pensamento científico, considerado racional em detrimento da arte. No século XX a ascensão do Modernismo e as reformas educacionais da Escola Nova com influência do americano Jonh Dewey, a arte como expressão foi transportada para o campo educacional. Neste cenário surge o movimento arte educação, sob a influência dos princípios e ideias norte-americana e europeia, este tinha como norte o educar por meio da arte e o processo de inclusão da arte na educação brasileira. (Idem, 2018).

Na educação artística tradicional da década de 40, a arte na escola era considerada uma atividade secundária voltada para recreação e a principal linguagem artística utilizada era a das artes visuais. Em 1971 a arte foi incluída no currículo escolar brasileiro denominado *Educação Artística* por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 5.692, em decorrência desta lei iniciou-se em 1973, os cursos de licenciaturas em Educação Artística (SANTINI, 2016). Contudo, ainda assim, ela foi considerada um componente curricular com

ênfase nas artes plásticas sendo trabalhado com conteúdos e horários específicos, somente com uma atividade recreativa no espaço escolar.

Em meados da década de 70, o termo “Educação Artística” inicia um processo de transição para “Arte-Educação”, com o hífen inserido por Ana Mae Barbosa que tinha como intenção uma relação bilateral entre os termos para que os educadores que ainda não compreendiam a idealização, conseguissem enxergar esse encontro da arte com a educação. Somente em 1996, a Arte tornou-se efetivamente parte do currículo no sistema educacional brasileiro, e assim, o conhecimento artístico nas escolas brasileiras tornou-se assegurado pela LDB Nº 9.394/96. Esta lei afirma que arte em suas quatro linguagens, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, tem como objetivo promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

É importante ressaltar que as artes corporais incluindo a dança e o teatro eram vistas à margem, distantes da educação básica, e, claro, que isso diz respeito ao contexto político brasileiro desde a década de 70, marcado por um regime militar. Posteriormente possibilidades foram sendo abertas. Hoje observamos o caminho de regresso, observando o recrudescimento de propostas que vêem a inutilidade da Arte na educação ou mesmo a vêem como perigosa. O corpo sofre ameaça por conter em si a possibilidade de expressão, por possibilitar construir experiências de liberdade, por construir e desconstruir pensamentos e crenças, por emancipar e revolucionar. Quanto mais conservadores e rígidos forem os sistemas de governo, menos espaço será dado à constituição de corpos em movimento livres, autônomos e conscientes.

Por ter como sede de expressão o corpo, a dança trilhou caminhos mais longos para integrar as experiências educacionais nas escolas. Só em 1997 entrou como elemento fundamental e ganhou reconhecimento nacional como forma de conhecimento quando foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Porém as realidades das escolas apresentaram ainda um olhar técnico acerca da disciplina de Arte, e embora a LDB 9394/96 garante o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por suas várias linguagens raramente a dança e a expressão corporal são trabalhadas, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor.

Apesar de estas atitudes estarem muito presentes, algumas experiências têm nos mostrado o quanto o movimento pode contribuir para se criar no espaço escolar outro ambiente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs enfatizavam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaborassem para a formação do cidadão, propiciando ao

aluno a aquisição de conhecimentos que lhe permitam situar a produção de arte como objeto sócio histórico, contextualizado nas culturas. Como a arte do movimento, a dança alcança espaços intra e inter relacionais, promovendo conexão com o desenvolvimento humano e cultural das comunidades. Mesmo dada sua importância histórica na medida em que se faz presente em diversas culturas, pouco espaço e interesse foi associado à dança como atividade no contexto escolar.

Outro aspecto a considerar a respeito da dança como expressão artística potente no processo educacional diz respeito à criatividade, e a dança tem a capacidade de potencializar a descoberta de novas experiências corporais e psicológicas no sujeito. Apesar da criatividade ser um atributo comum a todas as pessoas, nem todas conseguem ter acesso ao próprio potencial criativo (TADRA et al., 2009). A dança seria, assim, uma das atividades que favorecem ao sujeito modificar sua percepção, ampliar seus horizontes, transformar-se em relação ao seu ser-no-mundo, bem como à sua realidade.

Marques (2003), contribuindo nesta reflexão atribui que:

Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte (p. 24).

De acordo com Vigotski (2014), “[q]uanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para imaginação”. A dança na escola pode conduzir o educando para uma formação cultural abrangente, possibilitando a sua compreensão objeto sócio-histórico contextualizado. Uma formação pautada nestas bases promove nos sujeitos a capacidade de entender a sociedade em seus diversos momentos estéticos, bem como romper com os paradigmas, abrindo horizontes para novas perspectivas de enfrentamento da realidade. Desta forma, a aprendizagem conquista a ação e o pensamento, ou seja, no fazer pensar o que fazemos e o porquê fazemos dançando na escola. Contudo, tais reflexões não têm sido realizadas junto a educadores e educandos de modo que compreendam a contribuição da dança para a consciência do sujeito no mundo e sua relação com os temas das outras áreas do currículo, conectando ensino, dança e sociedade (TADRA et al., 2009).

A relação arte-ensino-sociedade, a qual insere-se na proposta metodológica da Dança no Contexto expressa por Marques (2010), forma um tripé fundamentalmente de *relações* que se desdobra em outros diversos saberes, proporcionando dialogias, polissemias e polifonias na prática de ensino e aprendizagem da dança, situando-se nas múltiplas redes de interações,

cruzamentos, tramas e entrelaçamentos. Esta relação constitui redes de relações abertas entre os saberes da dança (arte) e as relações desses saberes com os sujeitos (ensino) que vivem no mundo e com ele interagem e dialogam (sociedade). E como faces articuladoras dos processos de ensino aprendizagem da dança, a autora sugere a quadra: problematizar, articular, criticar e transformar. Dessa forma, entende-se neste contexto a dança como possibilidade de contribuir no processo de constituição do sujeito e fortalecimento da cultura. Estas quatro faces redesenham em suas intersecções, caminhos que propõem possibilidades de leituras revestidas de sentidos da dança/mundo; que propõem a construção de pontes para a compreensão, a desconstrução e a transformação das relações entre arte, o ensino e a sociedade.

A proposta metodológica da Dança no Contexto defende que, na contemporaneidade, os corpos híbridos, múltiplos, transeuntes em situação de ensino e aprendizagem de dança/arte aprendem e ensinam em diálogos críticos que pronunciam o mundo, em constante e aberto movimento de transformação (MARQUES, 2010, p. 194).

A face “problematizar” no contexto escolar, propõe questionar e problematizar, permitindo ampliar as leituras de dança/mundo. “A problematização é uma das propostas do educador Paulo Freire que marcam definitivamente os territórios da Pedagogia Crítica, diferenciando das Pedagogias Tradicionais” como explica Marques (2010). Assim, comprometendo o indivíduo com a descoberta de quem ele é, do que ele é e, o que quer expressar, de quais são os caminhos para dizê-lo corporalmente.

O desenvolvimento corporal do sujeito é pensado como um todo se destaca também neste processo a face “articulação” na proposta metodológica da Dança no Contexto, que

[...] nutre a possibilidade de permitir e incentivar os leitores da dança/mundo a pensarem em “conexão a”, e não “isolado de”. A face da articulação abarca as diversas camadas de relações intercambiáveis, interconectadas e com fronteiras abertas e maleáveis que existem na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, em nossas salas de aula de dança (MARQUES, 2010, p. 203).

A partir da “articulação” a metodologia se desdobra em outras faces inter-relacionadas, propondo em sala de aula que “nos conectamos (1) ao corpo, que pode ser incentivado ao tecer redes com (2) a arte da dança em seus (3) saberes que se conectam entre si. Sugiro que articulemos essas faces ao (4) conhecimento do outro/ dos outros que dialogam entre si (5) conectados à sociedade” (MARQUES, 2010, p 205). O ensino da dança em grupo possibilita processos de ensino e aprendizagem abertos à compreensão. A “articulação” é uma visão crítica, ética e estética das relações entre arte, ensino, sociedade e cultura.

Neste sentido, compreende-se que a “Dança no Contexto” entende a transformação do sujeito em sua totalidade e em constante relação com o mundo e o outro. Portanto ensinar dança “é necessariamente criar relações e, dessa forma, é preciso que o professor compartilhe ideias de reflexão, criatividade e autonomia, para que os alunos possam aprender conteúdos de maneira contínua, correlata e crítica” (TADRA et al., 2009, p. 52).

Ainda relativo ao valor da dança na prática educacional, esta é também forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social, funciona “como uma das vias de educação do corpo criador e crítico torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual” (MARQUES, 2003, p. 25). Por meio de técnicas e aspectos relevantes ao processo de formação do jovem, a dança favorece o desenvolvimento da percepção artística e estética, da criatividade e sensibilidade, mas é na inter-relação ação-sensibilidade e ação-pensamento que a mesma estabelece as ligações com a realidade do ser e sua existência. Estabelecendo conexão entre pensamento e movimento, cognição e emoção, criando novas organizações de si conseqüentemente novas formas de comunicação com ele próprio e com os outros, com a natureza e com o mundo.

Ao pensar numa educação em dança crítica, é importante considerar, os vários elementos que possam permitir perceber, sentir, comunicar-se, sem deixar de analisar e interpretar sua relação com a sociedade. Compreende-se que a dança na escola já passou por momentos de inexistência na educação e atualmente ainda se encaixa numa categoria de desvalorização e, “ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa de ‘uns passinhos a mais ou menos na vida das pessoas’, hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto na dança” (MARQUES, 2003, p. 26).

Strazzacappa (2001) sobre a dança na escola discorre que:

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo (p. 71).

Com isso, percebe-se a importância da dança nos processos de escolarização, visto que, o conhecimento das distintas linguagens artísticas torna possível ampliar as diversas

formas da comunicação humana, fugindo do consumismo imediato e descartável da indústria do entretenimento, possibilitando tecer redes de relações entre as pessoas que não perpassa necessariamente pelo mundo da compra e da venda, bem como de construir valores sociais e não fazer deles uma reprodução (MARQUES; BRASIL, 2014). É indiscutível o valor da dança nos processos de constituição dos sujeitos na escola, porém o reconhecimento desse valor ainda é pouco para termos suporte para que ela aconteça de fato integrada à realidade da educação.

Mesmo a dança fazendo parte do currículo escolar, ela não tem uma expressiva participação enquanto disciplina de arte, integrando as linguagens artísticas com as demais disciplinas, não tem nem tempo dentro da sala de aula para isso. A dança pode ser vivenciada em duas disciplinas, a de Arte que geralmente é ministrada, quando se tem um professor formado na área de arte, por um educador cuja a formação está baseada em artes plásticas ou visuais e com isso dificilmente as demais linguagens artísticas serão contempladas de forma integral, a não ser que o educador tenha em sua trajetória vivências com as demais modalidades, as escolas ainda a utilizam no campo do entretenimento, uma dança nos dias das mães, na festa junina, etc. Outra disciplina é a Educação Física, que tem dentro de seu conteúdo a dança de forma muito breve e seus educadores não têm “experiência teórico-práticas suficientes, e a grande maioria só vivenciou práticas dançantes durante sua formação inicial” (SOUSA et al., 2010). Chamo atenção também para uma questão corriqueira nas escolas brasileiras, a de que a disciplina de Artes é ministrada por educadores de áreas distintas do contexto artístico. Essa realidade da Arte na escola é predominante em escolas públicas brasileiras. E quem acaba sendo prejudicado são os estudantes, pois a dança resume-se em ser realizada como expressão de sentimento ou nos momentos culturais, fazendo com que eles tenham vivências com a dança de forma superficial, impossibilitados de entrarem em seu universo. Ao mesmo tempo, encontramos outro grande desafio associado a não presença qualificada da dança na escola, que é a falta de estrutura para que as aulas de dança aconteçam. Se na escola não tem dança, onde a encontramos? Em Manaus, as técnicas da dança são trabalhadas em academias e escolas de dança, geralmente de caráter privado ou em espaços públicos como associações de bairro, centros sociais e culturais, nas igrejas, nos Centros de Convivência da Família, Centro de Convivência do Idoso e no Liceu de Artes e Ofício Cláudio Santoro. E em cada lugar ela possui uma finalidade diferente e essa é uma das riquezas da dança, a possibilidade de chegar a todos os espaços com objetivos diversos.

Mas na escola o desafio é grande, pois a dança permanece numa categoria secundária, que pode ser deixada para depois, ou mesmo faltar no desenvolvimento da pessoa no ambiente escolar, sem ser levado a sério o seu potencial criativo e educativo. “A obra criativa representa um processo histórico contínuo, onde cada forma tem por base a precedente” (VIGOTSKI, 2014, p. 32) É exatamente aí que temos uma realidade marcada pela desigualdade nos processos educacionais. Qual é o processo contínuo em termos de atividade criadora, que vivenciamos na escola? Para Vigotski (2014):

É exatamente isso que explica a distribuição desproporcional dos inovadores e cientistas entre diferentes classes sociais. As classes privilegiadas deram origem a uma percentagem consideravelmente maior de criadores na ciência, na técnica e na arte, porque tinham em suas mãos todas as condições necessárias para a criação [...] Por mais individual que pareça, toda a criação sempre contém em si um componente social (p. 32-33).

A dança na escola brasileira precisa ter características que permitam que essa vivência artística corporal possibilite espaço de crescimento pessoal e coletivo, trazendo questões pertinentes ao corpo e ao mundo do sujeito dançante/pensante, e o professor de dança/artes, é a porta para esse elo da dança no contexto. “O professor, portanto, ensina e aprende; compartilha e dialoga com seus alunos – seres dançantes/pensantes, leitores de dança/mundo, cidadãos contemporâneos” (MARQUES, 2010, p. 194). Pensar a difícil articulação dos processos formativos com a dança, nos leva a considerar quais diálogos seriam possíveis entre corpos dançantes e a formação em nível superior, sobretudo por esta ter como uma de suas representações o aprimoramento das capacidades relacionadas à atividade intelectual de alto rendimento, dissociada das atividades atribuídas ao corpo.

4 NOS PASSOS DO CAMINHO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos deste estudo seguiram uma abordagem qualitativa multimétodos, tal qual a proposta do projeto “Os Significados das Trajetórias de Escolarização de Jovens Estudantes Amazônidas”, UFAM-UNB-UNIR (SILVA; PEDROZA; URNAU, 2018, p. 5). Foram mantidos os procedimentos centrais da pesquisa maior, com algumas adaptações decorrentes tanto da especificidade a ser investigada junto aos jovens universitários – vivências em dança -, quanto pelas restrições impostas devido à Pandemia da COVID-19.

Caracterizado como pesquisa de campo de cunho qualitativo, buscou “criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO, 2004, p.51), privilegiando os processos e os significados, pretendendo salientar a natureza socialmente construída da realidade (DENZIN; LINCON, 2006), o que se coaduna com o referencial teórico que orienta todo o estudo. É apresentado a seguir, o detalhamento metodológico.

4.1 APRESENTANDO O CENÁRIO: O LOCAL DO ESTUDO

Em um espetáculo artístico, o cenário dialoga a história que é apresentada. Nesta pesquisa o espetáculo inclui as trajetórias dos corpos dançantes contadas na cidade de Manaus, Amazonas. Manaus possui 20 instituições de ensino superior, sendo 3 públicas e 17 privadas. O ensino superior concentra-se quase exclusivamente na capital do Amazonas, sendo ainda comum a vinda dos jovens do interior para a capital para dar continuidade nos estudos. Essa realidade traduz parcialmente o que é fazer um curso superior no Amazonas, uma cidade complexa movida pela diversidade étnico-cultural, bem como pelas desigualdades sociais e econômicas.

Dança e vida universitária ocorrem em espaços distintos na vida dos participantes deste estudo. Em relação às instituições de ensino superior aos quais eram vinculados, dentre os cinco jovens da pesquisa, três eram alunos de duas das instituições públicas (Universidade Federal do Amazonas/UFAM e Universidade Estadual do Amazonas/UEA). Os outros dois, de duas instituições privadas. Os espaços onde vivenciavam a dança foram: públicos informais; institucionais de caráter público e gratuito; privados. Os espaços públicos citados foram os Centros de Convivência e Igrejas. Dentre espaços institucionalizados e gratuitos de cursos de dança, destacaram o Liceu de Arte Claudio Santoro e projetos desenvolvidos em

escolas. Também foi trazido como espaço privado as Academias de Dança, este último assinalado como espaço privilegiado destinado a determinadas classes sociais, frequentado somente por jovens menos favorecidos por meio de bolsas e audições para integrar o corpo de dança desses lugares.

Manaus é uma cidade que possui um fluxo migratório significativo dada a sua história e a importância econômica que preserva. Além da diversidade étnica referente às populações tradicionais, conta também com grande diversidade por parte dos imigrantes de outras regiões do Brasil e de outros países. A diversidade cultural é vivida em grande parte como tensão entre a produção e expressão local e aquilo que é valorizado nas culturas dos grupos dominantes.

Em se tratando de apresentações artísticas, a despeito da riqueza das danças locais, estas não recebem o destaque e a valorização do balé clássico, por exemplo. Este é um dado significativo, uma vez que os corpos exigidos para as danças que obtêm reconhecimento no contexto sociocultural da cidade de Manaus, não correspondem aos corpos dançantes dos jovens deste estudo e de tantos outros que, mesmo não pertencendo ao padrão das danças mais valorizada, possuem, por vezes, ricas vivências com as danças regionais. Estas pulsam como elementos vivos da cultura local em espaços à margem: comunidades e bairros periféricos. São as Cirandas, Quadrilhas, Dança do Cacatinho, Boi Bumbá, as danças de diferentes etnias indígenas, dentre outras.

As danças não-tradicionais, como balé clássico, jazz, dança moderna e a própria dança contemporânea, chegam às comunidades reproduzindo modo colonial de relação entre dominante-dominado. Tendem a ser apresentadas como dispositivos de “salvação” e “recuperação” dos lugares e de sua população, e não como produtos da história humana contextualizados e em uma relação de diálogo intercultural. Sua apropriação, portanto, é prevista ocorrer como reprodução dos valores das classes dominantes e não de forma consciente e libertária.

As contradições apontadas em termos das expressões de dança valorizadas na cidade de Manaus são reproduzidas mesmo no ambiente universitário, no curso de graduação de Dança, na UEA. Em 2016, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Dança, apresentei como trabalho de conclusão a monografia “A expressão cultural do corpo indígena: jovens Kokama e experiências em dança no contexto escolar” (CARDOSO, 2016), o primeiro que, em 16 anos de existência do curso, propôs estudar as experiências em dança no contexto escolar indígena refletindo a expressão cultural de seus corpos. A pouca relação dos

componentes curriculares com a cultura indígena, tão presente, tão evidente, estava entre as razões pela qual escolhi a temática visando através da produção acadêmica, conferir visibilidade e valorização à cultura corporal, ao conhecimento e ao desenvolvimento dos jovens indígenas no ambiente escolar, os quais estavam buscando estabelecer o seu papel dentro do círculo social, através das experiências corporais com novas relações interpessoais.

Sendo o corpo o nosso primeiro meio concreto de interação com a cultura, portanto, um corpo cultural, este se relaciona, sofre influência e transformações constantes, resultado das determinações histórico-culturais que, nem sempre, possibilitam movimentos suficientemente amplos e vigorosos para produzir no social, as mudanças necessárias às suas demandas para existir. No caso das tensões entre as manifestações de dança locais - o ‘tradicional desvalorizado’ -, e aquelas ditas ‘elevadas’, que operam junto às dinâmicas coloniais negando saberes dos grupos não hegemônicos, cumpre observar que estas não são exclusivas das experiências do corpo na Arte. Os espaços acadêmicos também são afetados pelo processo histórico de colonização que atravessa a trajetória de todos. Nas universidades, em especial nos cursos mais valorizados nas instituições mais concorridas e prestigiosas de Manaus, jovens rostos caboclos, ribeirinhos e indígenas são inexistentes, raros ou invisibilizados. Isto implica dizer que no cenário da pesquisa onde as trajetórias de jovens serão contadas, seus corpos, quer nos movimentos de dança ou nos movimentos acadêmicos, encontram-se em espaços de tensão.

4.2 APRESENTANDO O CORPO DE DANÇA: PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os pesquisadores do PPGPSI/UFAM vinculados ao projeto “Os Significados das Trajetórias de Escolarização de Jovens Estudantes Amazônicas”, UFAM-UNB-UNIR (SILVA; PEDROZA; URNAU, 2018, p. 5), construíram um instrumento a ser preenchido na Plataforma Google Forms para levantamento de dados sociodemográficos de jovens que tivessem interesse em participar da pesquisa, servindo o mesmo instrumento, para identificar sujeitos específicos para o estudo em profundidade de vários subprojetos relacionados ao estudo maior.

Como estratégia de divulgação junto a possíveis participantes, foi produzido um convite em forma de imagem contendo o link de acesso ao instrumento, o qual foi feito circular de modo mais amplo possível via WhatsApp através de centros acadêmicos e da técnica bola-de-neve. Considerando que a pesquisa não tem como propósito análises

estatísticas que exijam grandes amostras, o critério de seleção seguiu o perfil estabelecido para a inclusão neste estudo específico a saber: ter entre 18 e 29 anos; ser universitário de instituição de ensino superior na cidade de Manaus; ter a dança como atividade significativa ao longo de sua vida; concordar em participar do estudo e ter disponibilidade para as etapas do mesmo.

Seguindo os critérios, cinco jovens narraram e dançaram suas trajetórias, a saber:

- 1) Yara, 23 anos, mora com a mãe, cursa Psicologia em universidade pública;
- 2) Angel, 18 anos, mora com a mãe, estuda Educação Física em universidade privada.
- 3) Maria, 20 anos, reside com os pais, cursa Engenharia Química em universidade pública;
- 4) Klaus, 24 anos, aluno do Curso de Dança em uma universidade pública. Mora com os pais e o irmão.
- 5) Marcelo, 22 anos, cursa Fisioterapia em uma instituição privada por meio de bolsa parcial mais ajuda do pai. Mora com a mãe e os irmãos.

Todos foram entrevistados em junho de 2020 e receberam estes pseudônimos em homenagem a profissionais da dança² no Amazonas, Brasil e América Latina.

Os cinco participantes são amazonenses e têm diferentes vivências com as técnicas de dança, sendo predominantemente, o balé, a dança contemporânea e o jazz. Interessante observar que mesmo não sendo as modalidades principais de Maria, Yara e Klaus, eles tiveram que passar por essas técnicas por razões semelhantes: o fato do balé clássico ser considerado uma “base” para outras danças.

Acerca do perfil socioeconômico as três jovens possuíam semelhante situação de renda: a média familiar de quatro salários mínimos. Klaus e Marcelo apresentaram contexto de maior vulnerabilidade econômica: renda de um salário mínimo, sendo a família também beneficiária do programa social Bolsa Família. Yara, Angel e Marcelo exerciam atividade remunerada. Yara e Maria eram alunas da UFAM, tendo ingressado através do Processo Seletivo Contínuo (PSC), exame realizado junto aos alunos do ensino médio ao término de cada ano letivo. Angel e Marcelo ingressaram em instituições privadas por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

² Yara Costa é amazonense, bailarina, coreógrafa e diretora artística da Cia. de Dança Índios.com; Marcelo Mourão é amazonense, bailarino do Balé American Ballet Theatre de Nova Iorque desde 1997; Angel Vianna, bailarina e coreógrafa, criou o método Conscientização do Movimento em parceria com seu marido Klaus Vianna também bailarino, coreógrafo e professor de dança; e Maria Fux, bailarina e coreógrafa, desenvolveu a dançaterapia na Argentina.

As dificuldades econômicas são comuns a todos, em diferentes configurações. Yara era a única que mantinha as próprias despesas relativas à universidade. Marcelo foi obrigado a trancar o curso no término do semestre, pois seu pai havia deixado de pagar as mensalidades, fato que tomou conhecimento através da instituição.

Angel e Marcelo são bailarinos e professores de dança na mesma Academia de Dança, na qual a mãe da Angel é proprietária. Klaus relatou que naquele momento, só o seu pai estava trabalhando, e de maneira informal. Sua mãe era beneficiária do programa bolsa família e seu irmão era aposentado, direcionando o dinheiro da aposentadoria para ajudar nas despesas da casa. Klaus conta que sua trajetória de escolarização foi afetada diretamente pelo desemprego. Concomitante à graduação, desenvolve ativamente as atividades artístico-culturais e sociais de dança.

Com relação ao sexo, identidade de gênero e orientação sexual, Yara, Maria e Angell identificaram-se como mulher, cisgênero³ e heterossexual. Klaus se identificou como homem, cisgênero e homossexual. E Marcelo se identificou como homem, transgênero⁴ e homossexual. Um quadro com o resumo das informações dos sujeitos dançantes da pesquisa encontra-se no Apêndice E.

Eu já era conhecida por três dos participantes na universidade ou na academia de dança. Devido à pandemia, não conheci Maria e Klaus presencialmente, ainda assim, não impediu de tecermos uma relação confortável ao longo da pesquisa.

Todos se mostraram muito interessados e disponíveis em partilhar suas vivências desde o início, mesmo assim, a intensidade e a forma como trouxeram suas falas no decorrer dos momentos da entrevista foi se transformando, assumindo modos ainda mais implicados pela temática e com o processo de trazerem suas trajetórias.

4.3 OS INSTRUMENTOS QUE PRODUZIRAM OS MOVIMENTOS

Inicialmente toda a pesquisa havia sido pensada para acontecer presencialmente, mas em decorrência da pandemia da COVID-19 foi necessário repensar as estratégias e, com isso, todas as atividades da pesquisa aconteceram de forma virtual. Com intuito de fundamentar a análise e buscar elementos para compreensão do estudo, foram utilizados como instrumentos para construção da informação, além da revisão de literatura, dois formatos de entrevista, em

³ Pessoa que se identifica, com o gênero que lhe foi determinado por ocasião do seu nascimento.

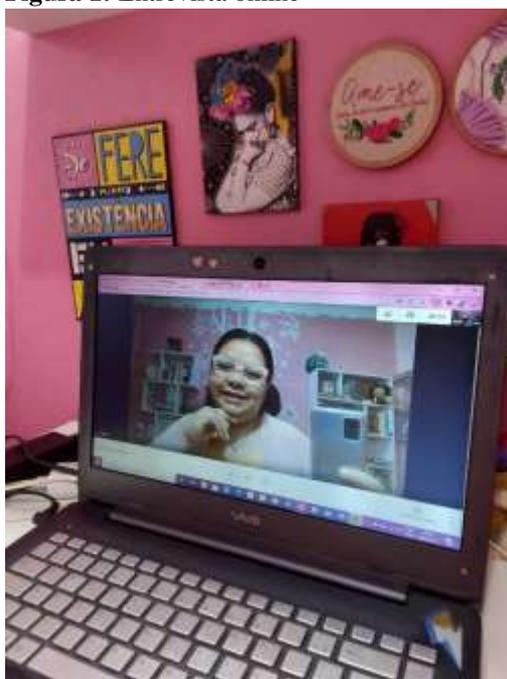
⁴ Pessoa que não se identifica, em graus diferentes, com os comportamentos e /ou papéis esperados do gênero que lhe foi determinado por ocasião do seu nascimento.

caráter de complementaridade: (1) entrevista individual narrativa e (2) entrevista individual semiestruturada. Foi realizada uma oficina de dança quase um ano após as entrevistas, contudo esta surgiu como desejo dos participantes, com intuito de possibilitar momento para expressão de conteúdos não-verbais.

1ª Etapa: Entrevistas Narrativa e Semiestruturada

Há diversas referências da entrevista narrativa como recurso de grande utilidade em pesquisas onde se busca abranger uma perspectiva longitudinal das histórias de vida, incluindo os elementos significativos aos objetivos do estudo. Para Jovchelovitch e Bauer (2015) por meio da narrativa, os sujeitos fazem memória do acontecido, indicam as sequências dos eventos e significam possíveis explicações para isso, e se entrelaçam na trama da vida que está imbricada em estados intencionais que aliviam ou ressignificam fatos e sentimentos que confrontam a vida individual e social cotidiana.

Figura 1: Entrevista online



Fonte: A autora (2020)

Na presente pesquisa foi utilizado o modelo da entrevista narrativa aberta, produzida a partir da questão “Conte-me sua história de vida”. As entrevistas foram individuais, realizadas através da plataforma Zoom, como é possível observar na imagem acima, elas foram gravadas e posteriormente transcritas. Sua condução foi a mais livre possível, com expressões de

incentivo à continuidade ou aprofundamento, evitando direcionamentos. (Roteiro da Entrevista Narrativa - Apêndice A). Nas entrevistas semiestruturadas, as perguntas foram desenvolvidas a partir da problemática do projeto, permitindo também aos participantes discorrer sobre cada tópico perguntado (Entrevista semiestruturada no Apêndice B). Estas também foram realizadas pela Plataforma Zoom, gravadas e transcritas.

2ª Etapa: Oficina de Dança

O projeto original previa realização de oficinas presenciais, que, em decorrência da Pandemia da COVID-19 e o distanciamento social necessário, exigiu reconsideração. Tentou-se inicialmente manter o programa de quatro oficinas de dança a acontecer no período de duas semanas, com duração média de duas horas cada, adaptando as atividades para a modalidade remota. Contudo, dificuldade de conciliar horário para participação de todos e dificuldades com o acesso à internet fez com que a proposta fosse redimensionada para apenas uma oficina, uma vez que havia grande expectativa tanto por minha parte quanto pelos participantes. Eu não imaginava fazer uma pesquisa em dança sem apresentar aos participantes a possibilidade de vivenciá-la no corpo enquanto movimento criador.

Incluir a oficina situou a pesquisa na fronteira entre a pesquisa “sobre arte” e a pesquisa “em arte”. Para Dantas (2020), a pesquisa sobre arte refere-se a uma ótica exterior sobre os processos artísticos, as obras de artes e as relações sociais e econômicas que atravessam a criação. Já, a pesquisa em arte ocupa-se de uma prática pessoal, conduzida e realizada pelo artista a partir do processo da instituição da criação ou mesmo de uma situação artística.

A perspectiva utilizada na oficina foi a Dança Contemporânea, evitando um engessamento técnico possível. A escolha deu possibilidade aos participantes trazerem movimentos de diversas técnicas e estilos de dança, incluindo movimentos do cotidiano do sujeito. A ideia foi atravessar e correlacionar o fluxo movimento da dança à vida, originando um movimento inteiro, que não separa o corpo da mente, como propõem Tadra et.al. (2009).

A oficina foi intitulada *Vivência “Meu Corpo, Minha História”*, e teve como objetivo proporcionar uma experiência no qual o processo de reconhecimento do corpo e da dança na relação com a trajetória de vida e organização subjetiva dos jovens pudesse ser expresso pelo movimento dançado (Roteiro da Oficina de Dança – Apêndice C).

Durante as vivências da oficina, os participantes foram convidados a falar de questões sobre as trajetórias de vida narradas pelo corpo. Este momento foi realizado tomando como base a proposta de grupos focais, conforme Gaskell (2015). Este autor sugere utilizar recursos de livre associação, figuras, desenhos, fotografias, dramatizações. Neste estudo, utilizei a Dança para provocar ideias e discussões não somente pela fala, mas pela linguagem corporal.

A vivência gerou uma videodança a qual permitiu registrar a narrativa dos corpos em filme. A videodança é uma linguagem artística contemporânea autônoma, gerada no encontro da dança e do audiovisual em movimento, e sua ação educativa tem capacidade de promover transformações sociais (OLIVEIRA, 2009).

A imagem abaixo retrata os bastidores da oficina, com os equipamentos utilizados para sua realização. Foi realizada na Plataforma Google Meet e gravada em vídeo, cuja função foi de assegurar um registro ao qual enquanto pesquisadora eu pudesse retornar para apreender aspectos relativos à intensidade das narrativas em movimento. Posteriormente a vivência será detalhada e aprofundada no subtópico “Diálogos dançantes entre corpos que falam”.

Figura 2: Bastidores da Oficina



Fonte: A autora (2021)

4.4 A MOVIMENTAÇÃO DA ANÁLISE

O procedimento de análise adotado para a sistematização, compreensão e interpretação das informações coletadas nas entrevistas realizadas, bem como na oficina com os jovens consistiu na análise dialógica do discurso. Com base na inter-relação de ideias de Bakhtin e Vigotski, que tem como referencial teórico e método de seus trabalhos, o materialismo histórico-dialético. Segundo Freitas (2005) a semelhança do método presente nos escritos do referentes teóricos acentuam-se na forma como dispõem o problema a ser tratado, como fazem ouvir as vozes discrepantes, na forma como apresentam sua contrapalavra e chegam a outras formulações. Eles instauram, desse modo, um novo jeito de fazer ciência, onde tem lugar o ético, o estético e afetivo.

Bakhtin (2011) compreende a realidade como contraditória e permanentemente em transformação, resiste à ideia de acabamento e perfeição. Vigotski (2007) compreende que todos os fenômenos precisam ser estudados como processos em movimento e mudança. Neste sentido, os discursos dos jovens foram analisados como enunciados constituídos numa interação dialética de múltiplas vozes. “A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”, despertando ressonâncias ideológicas à vida, considerando que a narrativa está carregada de sentido vivencial (BAKHTIN, 2014, p.14).

Entre significado e sentido, pode-se dizer que para o primeiro, as palavras assumem caráter mais homogêneo e regular. Em relação ao segundo, os contextos diferentes fazem com que a palavra mude de sentido rapidamente. O sentido da palavra é a junção de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência, numa formação fluida, dinâmica e complexa (VIGOTSKI, 2000). A fluidez, dinamismo e complexidade também correspondem à dança, enquanto atividade criadora, estética e significada. Assim, compreende-se que os sentidos produzidos pela experiência do corpo dançante nos diversos contextos da trajetória de escolarização dos jovens, carregam diferentes vozes - uma possível polifonia que traduz os tensionamentos, os movimentos e a criação de modos de existir enquanto universitários.

Para compreender as trajetórias dos participante e os diálogos a partir dos corpos dançante visando compreender a relação dos mesmos com os objetivos do estudo, foi organizado um quadro para cada participante e um quadro geral a partir das entrevistas narrativa e semiestruturada. Os núcleos de análise foram: adversidades, elementos de base para superação, trajetórias de escolaridade, experiências em dança na história de vida,

mudanças, metamorfoses em áreas gerais a partir da dança, sentidos atribuídos às vivências em dança, relação com a universidade e a vivência no contexto da pandemia.

A integração dos dados contou com discussões entre os pares da pesquisa para validação da inteligibilidade dos resultados a partir da interpretação que atribuí aos mesmos.

5 EM CENA: DIÁLOGOS ENTRE CORPOS DANÇANTES

*“O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto).
Só no ponto desse contato de textos eclode a luz
que ilumina retrospectiva e prospectivamente,
iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que
esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados)
e não um contato mecânico de “oposição”...Por trás desse contato
está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite).”
(BAKHTIN, 2011, p. 401)*

O eixo em torno do qual gira meu estudo é a forma através da qual a dança se insere no processo de desenvolvimento dos jovens em suas trajetórias de escolarização. Para favorecer essa compreensão, priorizei uma abordagem na qual o conhecimento que se tem dos sujeitos só é possível na forma dialógica (BAKHTIN, 2011).

Proponho neste capítulo trazer à cena o espetáculo polifônico das vozes protagonistas das trajetórias narradas para a compreensão da atividade da dança na vida dos jovens. São vozes de sujeitos que estão na universidade e têm suas histórias e cotidianos atravessados pela vivência com a dança, implicando aí, necessariamente, diferentes vozes – por meio das experiências significadas -, falando através do mesmo corpo. Organizo o capítulo em três atos: o primeiro é o que considero “Dança em grupo: rodopiando ao som dos tambores da vida”. Os movimentos particulares da história dos cinco participantes se entrecruzam formando uma da dança de muitos, dentro do contexto; O segundo ato é dedicado à “Dança solo: sentidos do dançar na trajetória de escolarização”, onde destaco a trajetória de Yara e suas “anDanças”; o terceiro ato consiste no relato de uma oficina realizada entre os participantes após quase ano da realização das entrevistas individuais. As histórias se entrelaçam novamente, produzindo “diálogos dançantes entre corpos que falam”.

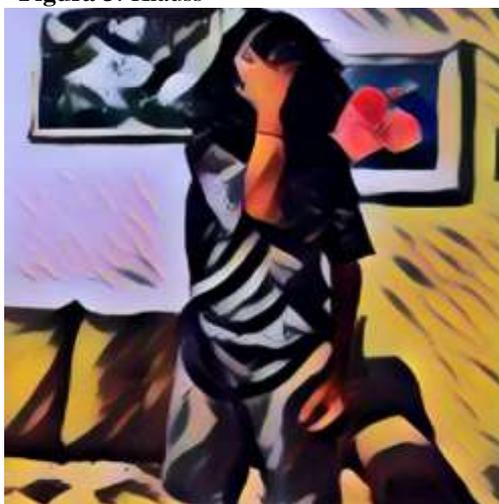
5.1 DANÇA EM GRUPO: RODOPIANDO AO SOM DOS TAMBORES DA VIDA

*“Descobri que a vida é bailarina e que nenhum
ponto inerte anula o viravoltar das coisas.”
(Carlos Drummond de Andrade)*

Angel, Yara e Marcelo começaram a dançar na infância aos quatro anos de idade em espaços distintos. Angel numa academia de dança privada, Yara incentivada pela mãe a avós na escola, e Marcelo na igreja. Klauss e Maria começaram na adolescência, ele no Projeto

Jovem Cidadão⁵ na escola e ela no grupo de dança da igreja. Klaus tinha contato com a arte desde a infância através de seu pai e seu irmão que são músicos. Ele começou a dançar quando estava no 6º ano escolar, depois continuou participando em outros grupos de dança fora da escola e foi então que descobriu que a dança era o que ele queria para vida.

Figura 3: Klauss



Edição: A autora (2021)

A figura de Klauss dançando entrelaça-se com seu relato, ele diz que no percurso escolar passou por situações que o marcaram, a primeira ainda nos anos iniciais conforme seu relato: *“a professora não gostava muito de mim. Ela literalmente me detestava. Ela fazia de tudo pra me reprovar. Ela gostava de me humilhar na frente do pessoal. Eu não sei exatamente por que ela fazia isso”*. No último ano escolar quando assumiu sua homossexualidade na escola, Klauss passou por diversas situações de homofobia, tendo até suas redes sociais hackeadas: *“eles não só simplesmente brincaram, eles literalmente me humilharam mesmo na rede social”*. Por outro lado, ele tinha a arte: no ensino fundamental, gostava muito de dançar, atuar e cantar; essa relação se fortaleceu no ensino médio e em todo trabalho escolar, Klauss tomava a frente para envolver a arte. Quando terminou o ensino médio, ficou um ano sem estudar, *“porque eu fiquei um pouco reflexivo com isso, sobre o que eu queria seguir na minha vida. E acabou que eu resolvi tentar o vestibular pra dança lá na*

⁵ O projeto Jovem Cidadão era um programa de âmbito nacional, desenvolvido nos estados brasileiros através dos governos locais. No Amazonas, oferecia atividades de arte, educação, esporte e qualificação profissional. Foi realizado no contraturno, nos turnos matutino e vespertino do qual fazem parte as escolas públicas estaduais sob coordenação da Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) em parceria com a Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino no Amazonas (SEDUC), Secretaria de Estado da Cultura (SEC) e Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Além das atividades sócio-educativas, o programa tinha ainda a concessão de uma bolsa-auxílio para famílias com filhos selecionados pelo projeto no valor de R\$30 a R\$50, dependendo da quantidade de filhos inscritos.

UEA”. Mas antes de fazer o vestibular para Dança, cursou Psicologia numa universidade privada, não se identificando com o curso e, ao se dar conta, retoma o “amor primeiro”, a dança.

Marcelo começou a dançar na igreja, mas sua relação com a dança cresceu expressivamente quando passou a frequentar aulas no Centro de Convivência da Família. Sem o apoio dos pais, foi ajudado pela professora de dança da igreja, a quem chama de “tia Luciana”, que fez a matrícula dele e de outros jovens. Marcelo ia a pé para o Centro de Convivência, que ficava na mesma zona de seu bairro. Quando tia Luciana o matriculou em outro Centro, que segundo ela, tinha mais possibilidades de ajudá-los, por ser este no outro lado da cidade, tia Luciana ajudava com vale transporte em sua carteira estudantil. Após a experiência nesse espaço, Marcelo foi aprovado como aluno no Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro, local voltado para a profissionalização técnica da Arte. Marcelo ajudava em coreografias para aniversários e casamentos, ocasião em que conheceu Helena, sua futura professora e patroa, na academia de dança em que ingressou por intermédio dela.

Maria teve contato com a dança aos seis anos, participou de uma única apresentação na igreja, não tendo novas oportunidades apesar de sentir vontade. Aos 12 anos retorna à dança no Ministério de Dança da igreja. Não era apoiada pelos pais por verem a relação como prejudicial aos estudos. Incentivada pela avó, participou do curso “Construtores da Arte Cristã”, tendo contato com várias técnicas de dança e diferentes professores. A relação da Maria com a dança é regida pela fronteira da fé cristã, a dança é possibilidade de louvor e contato com o divino Deus, e ela faz isso pela expressão corporal de alguém que é integral, como pode ser visto na imagem abaixo.

Figura 4 - Maria



Edição: A autora (2021)

Angel começou a dançar aos quatro anos no balé, mas parou aos sete anos, pois segundo ela, não tinha *“paixão pelo balé e pela dança em si”*. Ela também não gostava dos alongamentos que eram propostos pela professora, porque sentia dores e assim, acabou desistindo. A entrada da criança nas aulas de balé se assemelha a um ritual de passagem, e à uma confirmação do gênero feminino em nossa cultura. Na iniciação ao balé o corpo precisa passar por um processo de ajustamento para que a técnica seja modelada nele, e para isso, diversos exercícios são realizados ao longo do desenvolvimento das aulas. Foi nesse momento que Angel, criança, rompeu com a dança. Sua primeira vivência com a dança envolveu seu corpo numa dinâmica real com o meio, na qual relacionou dança-corpo com dor. Na adolescência, outra passagem envolvendo o corpo que é aprovado no social dentro das relações levou-a a retomar o balé. Numa perspectiva de reorganização das necessidades, motivos e valores, o corpo que dança na adolescência foi construindo novos sentidos: a mãe a incentiva! *“Minha mãe me encorajou, quando eu tinha 14 anos, a voltar a fazer balé na outra academia dela. E aí eu fui, né, fazer aula. Acabei me apaixonando pela aula de balé, pelo balé clássico em si”*.

No entanto, a imagem corporal da história do balé clássico a oprimia, marcando a adolescência como um momento difícil para ela *“[p]or conta de ter esses problemas ainda de autoestima, de ser um pouquinho mais gordinha e de tá entrando no balé. Piorou um pouquinho a situação, né?”* Angel devolve para mim a questão - uma mulher gorda que dança -, talvez em busca de uma resposta pelo lugar de fala. O problema de autoestima por não ter *“o corpinho bonitinho”* e não poder *“ser gordinha”* traz vivências de dor. O corpo cessa o movimento de dança encontrando no computador, videogames e amigos online, seu pertencimento. O movimento recolhido é identificado quando diz que quase não saia de casa: *“só pra jogar mesmo, depois voltava”*.

Marcelo, que sobre si disse: *“eu era gordinho e homossexual”* descreveu experiência semelhante em relação ao corpo e a sexualidade: sofreu diversos tipos de preconceitos na escola, na igreja, na família. Conta uma experiência que foi de difícil superação quando, em um acampamento para adolescentes ficava sem tomar café da manhã para que pudesse tomar banho naquela hora sem ser visto pelos demais, até que em um dia, meninos abriram a porta do banheiro, ficaram rindo de Marcelo e tentaram tirar fotos. Sua mãe conseguiu uma bolsa de estudos em uma escola privada onde ele conseguiu ter acesso às aulas de natação e esportes: *“...minha mãe não queria que eu ficasse tão gordinho, né? Que eu estava sedentário”*.

Figura 5: Marcelo

Edição: A autora (2021)

O movimento que vimos na imagem de Marcelo, expressa também que a experiência íntima das pessoas com seus corpos induz suas reações à dança (HANNA, 1999). Por outro lado, a pressão que se tem sobre isso é muito grande. A saúde mental de Angel e Marcelo refletia também outras tensões e angústias vivenciadas em seu contexto: a técnica de balé. Diante da dificuldade de se aproximar do modelo de corpo estereotipado estabelecido pela cultura, Marcelo acreditava que não conseguiria dançar balé, que isso não era pra ele, até ser surpreendido pela professora Helena, que o incentivou no balé. Além do sofrimento vivido em decorrência de um corpo negado na história do balé, a questão de gênero também se inscreve no corpo que dança.

Alguns anos depois, Marcelo é chamado a dar aulas. Seu principal medo era a rejeição das crianças e dos pais: *“Por eu ser uma figura masculina, porque quando um pai chega numa academia de dança ou quando a criança resolver ‘ah, pai quero fazer balé’ eles esperam chegar na sala de aula e ver uma bailarina, ver uma professora de balé clássico e eles vão chegar na sala de aula e ver um professor”*. Já Angel sofria porque, mesmo sendo mulher, entendia que seu corpo não era adequado para o balé.

Para ter acesso ao lugar de bailarina, Angel estabeleceu a necessidade de mudanças focadas no corpo: na alimentação, nos exercícios físicos e na malhação: *“Aí, eu fui emagrecendo”*. A pressão social e cultural de manter o peso e forjar um corpo ideal associado à técnica, fez a jovem querer romper novamente com a dança, além de colocá-la em situação de risco psíquico, o que denota que empregar uma imagem universal da identidade feminina da bailarina constitui violência contra o desenvolvimento da mulher, e, conseqüentemente dos homens. Para Angel, *“as bailarinas eram magras e quem era gordinha não podia fazer.*

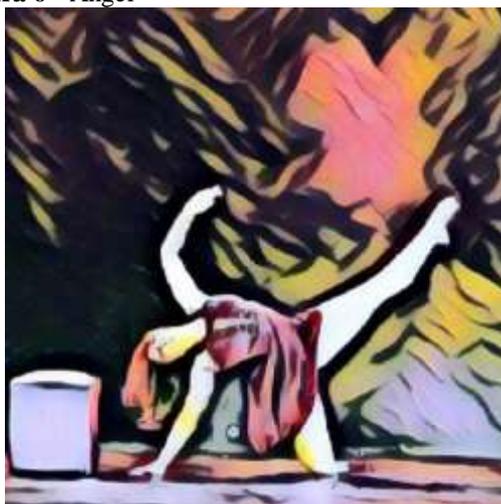
Quem era mais cheinha, quem tinha mais perna, quem tinha um pouquinho mais de braço, um pouquinho mais de bunda, de peito, não era adequado". Com isso, ela ficava cada vez mais triste por não ser magra para dançar o balé e ficava chateada com ela mesma: "*Por não ter nascido assim, acabava ficando meio frustrada também*".

À luz de Bakhtin (2011), é possível entender que nos discursos de Angel e Marcelo, ressoam distintas vozes que permitem identificar que eles ocupam um lugar de objeto subjetivado da criação estética de uns outros em relação aos corpos que são e que não são do balé. Conforme o autor, por meio de sua imagem externa, os jovens buscam vincular-se a sua autoconsciência, dando um retorno de si mesmo. No entanto, aquilo que sou para o outro torna-se meu duplo, que surge em minha autoconsciência, desviando-me da atitude axiológica⁶ direta para comigo. O medo do duplo leva o sujeito ao zelo morbidamente pela impressão externa que suscita, mas ao mesmo tempo não confia em si e perde o rumo correto e puramente interior que leva ao seu corpo, tornando-se tardio, sem saber o que fazer com as mãos, os pés; isso ocorre, pois em seus movimentos estão afetados por um outro indeterminado. E, assim, o contexto da autoconsciência é confundido pelo contexto da consciência que o outro tem deles, seu corpo interior se choca com a objeção do corpo exterior que está separado e vive sob os olhos do outro (Idem, 2011).

Aos dezesseis anos, Angel teve depressão: "*E aí eu fiz o que não devia... Eu me cortei...eu chorava muito de noite. Era horrível*". Ela se vê num mundo de sofrimento, frustrado por expectativas não realizadas, e de onde é convocada a abrir-se a novas ressignificações do que vivencia e do que sente. Angel modificou sua compreensão sobre certos aspectos de ser bailarina na relação com a mãe que é bailarina também, um movimento relacional entre o interno e o externo, na medida em que participam todas as propriedades que são formadas no percurso do desenvolvimento, naquele determinado momento da jovem, denominado por Vigotski (2006) de *situação social de desenvolvimento*.

⁶ [...] o vivenciamento axiológico real e concreto do homem no todo fechado de minha única vida, no horizonte real de minha vida, é de natureza dupla; eu e os outros nos movemos em diferentes planos de visão e juízo de valor (um juízo de valor real, concreto e não abstrato) e, para que sejamos transferidos para um plano único e singular, eu devo estar axiologicamente fora da minha vida e me aceitar como outro entre outros (BAKHTIN, 2011, p. 54).

Figura 6 - Angel



Edição: A autora (2021)

A mudança de Angel revela que o processo de metamorfose na constituição do sujeito se dá no contexto relacional entre corpo-dança-outro, enquanto âmbito social em que a jovem está inserida, a imagem do seu movimento em dança na imagem acima é livre, uma mulher se desconstruindo para um novo movimento.

A dança se constitui na vida dos corpos dançantes como um fazer formativo, ela não está meramente conectada a criar e executar uma coreografia, mas no sentido de dançar, naquilo que o próprio corpo busca dar sentido pelo movimento, sendo autor de si próprio. Na perspectiva bakhtiniana, a ‘voz’ do corpo dançante o constitui como sujeito estético criador, transforma-se e se abrindo na própria atividade da criação, como nas palavras de Angel: “*A dança, ela me liberta, ela me deixa viva*”.

5.1.1 Qual é o sentido do dançar?

A dança enquanto linguagem artística incide em muitas discussões uma preocupação com seu significado - o que quer dizer tal movimento ou expressão- essa preocupação passa pela ideia de que a dança só deve expressar algo exterior a ela própria. No entanto, o fundamental na dança, é o que ela tem a dizer, e essa fala só acontece pela forma que os corpos dançantes a realizam (DANTAS, 2020). Então, qual é o sentido da dança para os jovens?

Ao falarem sobre o que a dança facilitou em suas vidas, os jovens trouxeram elementos em seus discursos para refletirmos sobre essa questão, no qual inicialmente considerei o elemento *expressivo*, ou seja a relação subjetiva emocionalmente valorativa do

dos corpos dançantes com o conteúdo da dança e do sentido de seu enunciado, sendo que ele tem significado e grau variado de forma, porém ele existe em toda parte e é impossível que seja neutro (BAKHTIN, 2011).

As falas dos cinco jovens trazem as transformações com e pela dança como pontos fortes de afeto, crescimento e aprendizagem em suas constituições. Maria, Yara e Angel relatam que eram muito tímidas, retraídas e introvertidas. Um aspecto importante na atividade da dança é a *expressividade*, embora haja uma tendência como manifestação direta e espontânea das emoções, existe todo um processo de construção de sentimentos e afetos pela dança (Idem, 2020). Ela não é simplesmente expressão mecanizada do que eu sinto agora, como algo desconectado da coletividade, este elemento está envolto nas relações engendradas ao longo da vida.

A dança enquanto arte, configura para Vigotski (1999) uma técnica de sentimento social, um dispositivo da sociedade através do qual abrange ao ciclo da vida coletiva os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser, possibilitando uma conexão com as emoções pela relação com o corpo e o movimento. Acessar as emoções afirma que a participação da dança está refletida em sua constituição, em quem a pessoa percebe e sente ser hoje. A experiência subjetiva da Angel e a sua vivência com a dança indica que a criação de narrativas emancipatórias envolve ajustamentos entre a singularidade e a cultura de um discurso regulatório em que Angel num ato de resistência e transgressão se movimenta como ação de um corpo que fala: *“Porque eu chorei muito ao longo do caminho. Mas acho que ela facilitou na forma d’eu me expressar, porque eu não sabia me expressar”*.

Na trajetória da Maria, a vergonha de se expressar também se mostra muito presente, ela destaca também que se sentia muito triste, ansiosa e afetada com o conflito dos pais que era frequente em casa, mas que a dança lhe ajudava a passar por aquela situação, como um refúgio e lugar de fortalecimento, *“durante a dança eu queria me jogar no chão e começar a chorar porque eu tava triste, mas quando eu comecei a dançar sumiu isso”*, ela expressou ainda, que aprendeu com a dança a *“não deixar as coisas pela metade e nunca desistir”*. Na vida de Klauss, a dança também ajudou em vários eventos do cotidiano: *“Tipo quando eu estava me sentindo mal. Principalmente quando eu pensei em desistir da faculdade”*. A característica da dança de acessar nosso interior é uma experiência pessoal única, eu a sinto como um abraço, uma acolhida em si pelo movimento, transbordando o que não pode ser dito em palavras, mas que não deixa de ser dito e sentido.

Outro elemento importante associado a expressão, se mostrou nos discursos dos jovens como possibilidade de *tecer relações*, eles afirmam que pela dança puderam conhecer pessoas novas, artistas do qual acompanhavam seus trabalhos, a fazer novas amizades, a fortalecer laços, bem como a serem reconhecidos e acolhidos como bailarinos. Klauss lembra quando não estava bem e não conseguia ir às aulas, eram os amigos da faculdade de dança que estavam ao seu lado: *“meus amigos me incentivaram, eles saíam comigo, conversavam”*.

Para além de conhecer pessoas, os jovens anunciaram que conheceram lugares pela dança. Angel, Marcelo e Klauss viajaram em 2019, para Santa Catarina para participarem do Festival de Dança de Joinville-SC, pelas academias de dança que integravam. Para Marcelo e Klauss, foi a primeira vez que saíram de Manaus. Klauss participava de um grupo de dança renomado da cidade e ele viajou para competir:

“Foi a primeira vez que eu tive a oportunidade de dançar fora de Manaus e pra mim foi uma coisa muito gratificante. Eu nunca achei que a dança fosse me levar a um lugar tão longe”. Pensamento semelhante ao de Marcelo: *“Ela já me levou a lugares, que eu nunca achei que eu fosse. Já me fez refletir sobre muita coisa também, me apresentou muita coisa”*.

Para jovens vindos da periferia e em situação de fragilidade econômica, pensar numa viagem fora do estado, sobretudo para dançar, é um pensamento distante da realidade de muitos. O evento adquire então vários sentidos para jovens bailarinos, em especial os que veem a dança como profissão.

Angel e Marcelo foram ao Festival para fazer o curso de balé do Bolshoi⁷. Em uma sala de 40 bailarinas, Marcelo era o único rapaz. Após a aula, ambos foram questionados sobre o tempo que eles tinham de balé. Ao saber que ambos tinham quatro de estudo, o professor parabenizou porque demonstraram conhecimento de quem iniciou ainda pequeno. Marcelo conta que para ele, especificamente disse: *“eu lhe dou parabéns, porque você tá mostrando aqui nessa sala, que os meninos e os homens tem sim espaços nisso”*.

Quando estes jovens integram a dança como profissão alinhada a sua trajetória, como no caso da Angel, Marcelo e Klauss, outras adversidades são atreladas ao processo: preconceitos, a falta de valorização inclusive no mercado de trabalho, a falta de apoio da família são algumas tensões vividas no dia a dia desses sujeitos, vivenciados de formas distintas por homens e mulheres. No entanto, do outro lado do palco existe uma

⁷ É a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, na cidade de Joinville. Ela está entre as dez melhores escolas de balé do mundo. Disponível em: <https://www.escolabolshoi.com.br/institucional>. Acesso em: 12 jun. 2021.

movimentação que fortalece e empodera esses indivíduos numa relação dialógica, que faz do corpo dançante um sujeito de ação, que se faz ouvir pelo seu discurso recriando-se no âmago de outras vozes.

Nesse movimento polifônico, por meio do sensível é possível atravessar as questões relativas ao humano provocar e acessar seus afetos (VIGOTSKI, 1999), como é visto nos enunciados dos jovens, tematizados a seguir a partir dos seus discursos acerca do sentido da dança. Aqui, a despeito de suas trajetórias particulares, os sentidos, se coordenam e percebemos uma ‘dança de sentidos’, que, mesmo executada individualmente, quando colocados em grupo, revelam a convergência dos movimentos.

Dança é água e energia:

“Faz parte da vida, sabe? É a água pra mim” (Marcelo).

“A dança é minha bateria” (Yara).

Dança é refúgio, vida e libertação:

“meu refúgio, o meu ponto de equilíbrio e paz” (Klauss)

“É além de parte da minha vida: ela é a minha vida” (Klauss).

“Significa parte de mim, (...) a outra parte do meu coração (...) ela me liberta, ela me deixa viva, ela faz coisas extraordinárias. Eu nunca, nunca, nunca poderia viver sem a dança. Mesmo que eu tentasse eu não conseguiria viver sem a dança” (Angel).

Dança é promotora de Saúde integral:

“Melhorou muito a minha saúde, a minha postura (...), a minha flexibilidade, a minha força, a minha resistência” (Maria).

“Ela melhora a sua saúde, melhora o seu condicionamento, melhora a sua cabeça, né? Melhora o seu interior lá dentro, a sua alma” (Angel).

Dança é Identidade

“É mostrar quem eu sou de verdade, né, mostrar essa minha espontaneidade...quando eu danço eu mostro como eu sou” (Maria).

“quando eu tive a chance de mostrar o meu trabalho pra outras pessoas (...) esse foi o ponto inicial pra dizer o que realmente eu sou na dança” (Klauss).

“Ela [a dança] participa muito na questão da minha personalidade e de como eu vou ser futuramente (...) sem a dança eu não seria mesmo quem eu sou. Tipo assim, extrovertida, engraçada, é... do jeito que eu sou hoje... comunicativa” (Angel).

A afetividade é intrínseca às funções superiores psicológicas, pois é capaz de afetar e ser afetado (VIGOTSKI, 2010), e um aspecto que se destacou na construção dos sentidos dos corpos dançantes, foi a relação afetiva com a dança. Suas atitudes e pensamentos foram motivados por esta relação como capacidade de mobilizar a si próprio.

É importante ressaltar que a construção do sentido dos sujeitos se deu de forma dinâmica, fluida, complexa, e para cada jovem o sentido se constituiu pela singularidade e riqueza de acontecimentos em suas histórias e contextos mediados pela dança.

Enquanto processo de significação, não é possível pensar a dança separada da constituição dos jovens e de seus afetos. O sentido da dança é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que ela despertou na consciência dos jovens. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva, bem como por trás de cada enunciação há uma tarefa volitiva (VIGOTSKI, 2009). O amor e a paixão pela dança, a acolhida como sujeitos dançantes, as emoções, a aceitação do corpo e da sexualidade, o crescimento na dança e as relações pessoais tecidas por uma multiplicidade de fios ideológicos que serviram de trama a todas as relações sociais no contexto da vivência com a dança (BAKHTIN, 2014).

5.1.2 Entre uma dança e outra, uma pausa: o corpo na Pandemia

“Tempos difíceis exigem danças furiosas. Cada um de nós é prova disso”.
(Alice Walker)

A pausa é um elemento importante na dança e na vida. Ao treinar a resistência na dança, utilizamos a tensão dos músculos antagonistas e agonistas, o que possibilita vida do movimento, até mesmo na pausa, pois trata-se de um efeito do movimento de tensões contrárias. A pausa não consiste apenas em uma interrupção do movimento, longe disso, nela existe um movimento interno acontecendo com uma atenção e prontidão musculares no qual o corpo ganha outra dimensão, o que na dança se chama presença cênica (MILLER, 2016). A pausa ganhou expressividade neste estudo, porque ela se instaurou em nossas vidas no início do ano de 2020 de forma visceral. A pausa obrigatória tomou nosso corpo e com a pandemia iniciada na cidade de Manaus, configurou-se um momento muito difícil para os jovens e suas famílias, e me interessou saber como os corpos dançantes estavam se relacionando com a dança naquele momento. No momento da entrevista estávamos vivenciando a primeira onda da covid-19, ainda viveríamos mais a frente um colapso na saúde do Amazonas.

Marcelo ele afirma que o isolamento social foi “*essa pausa*”, e complementa que foi o momento em que teve mais tempo pra família, para conversar com a mãe, com seus irmãos e com as sobrinhas. E logo, começaram as aulas online. Para ele: “*a pandemia foi uma oportunidade da gente se reinventar, né de descobrir novas vertentes, novas formas de informação, de comunicação, de saber trabalhar, de saber lidar*”. Inicialmente ele ficou parado, sem dançar, mas com o retorno do trabalho online, acabou vivenciando a dança ainda mais, porque ora ele era modelo nas aulas de outros professores, ora dava aula. “*Então pronto, eu passei a pandemia também dando aula dançando*”. Seu corpo continuou em movimento, aprendendo a lidar com as novas ferramentas de interação.

Klauss relata que para ele no começo foi difícil: “*Porque pra mim era muito complicado dançar sem ter alguém pra me ajudar, sabe. De ter alguém ali pra “Tá, mas isso aqui tá errado. Tu pode fazer de outro jeito e tal”. Eu gosto muito de tá com alguém ali pra poder contribuir com a minha dança*”. E tentou usar isso a seu favor de alguma forma, inicialmente deu certo, mas ao longo dos dias, meses foi ficando desmotivado: “*Aí foi quando eu parei assim de dançar na quarentena, aí foi quando eu realmente desisti. Eu falei ‘Não, eu não consigo mais. A minha cabeça já tá a mil por hora’*”. O isolamento social incomodou muito o Klauss, ele sentia muita necessidade de sair de casa, de ver pessoas, de conversar, para ele essa foi a pior situação, a de não poder sair de casa durante meses, isso o deixava muito nervoso.

Marcelo sentiu muito o peso da pausa e deixou de estudar pra faculdade, não lia mais: “*Eu literalmente tinha desistido total de tudo, assim. Eu cheguei até ter uns surtozinhos aqui em casa porque eu queria sair, eu não podia sair*”. Angel buscou conversar mais com os amigos por vídeo chamada, foi aos poucos voltando a criar coreografias e falar sobre a dança. Mas ele ressalta que: “*não era como antes, né, antes da pandemia. Não era uma coisa assim que ‘Não, bora fazer isso aqui. Tentar um edital. Bora estudar tal coisa’. Não era como antes*”. Entretanto, Klauss tentava voltar às suas atividades, mesmo que de forma diferente, num tempo diferente, a dança só ficou mais presente por causa de um espetáculo que ele iria apresentar, então tinha que ensaiar e nesse mesmo período as aulas na universidade recomeçaram de forma on-line: “*Tá sendo tudo por vídeo assim, entende. E é isso. Foi um momento difícil pra mim, mas eu tô tentando relevar isso e fazer com que isso de alguma forma contribua com a minha arte futuramente*”.

No caso da Angel, a família depende financeiramente da academia de dança da mãe, que foi afetada por esse contexto. O isolamento acabou afastando muitos alunos e alunas,

embora no início não tenha se mostrado tão difícil, porque a clientela ainda estava participando. Mas com o aumento do número de casos de COVID-19 em Manaus, as pessoas foram desistindo e a situação ficou mais difícil. Contudo, Angel surpreende pela capacidade de resiliência que transita seu corpo em movimento no período de isolamento social, quando a dança tem sido vivenciada intensamente em seu cotidiano: *“Eu tenho uma mãe que é formada em dança, né? E é minha professora. Então, tipo assim, eu não deixei de praticar a dança. A gente tá praticando ainda a dança”*. Além disso, Angel ajuda a mãe a gravar os vídeos para mandar para as turmas de balé e ela dá suas aulas on-line de balé para as crianças da academia, assim sempre está dançando.

Angel se recria também nesse momento como protagonista da dança da própria vida, vivendo, sentindo e trabalhando a dança, que se constitui como atividade recriadora e motivadora diária. Para ela, a dança contribuiu muito nessa pandemia para que ela não ficasse entediada em casa, *“a dança me ajudou muito a não ficar com a mente vazia e procurar fazer algumas coisas”*. Assim, ela tenta romper com relações de sofrimentos passadas e se lança a possibilidades futuras, à continuidade das atividades no trabalho com a dança como profissão.

Angel havia acabado de entrar na faculdade de educação física quando a pandemia se iniciou: *“Tô fazendo um curso de educação física... Comecei a fazer por causa da dança. E tô apaixonada em educação física, só que com essa pandemia, né? Complicou as coisas.”* Diante da atual situação, Angel está sob ameaça de ter que trancar o curso e ela ficou triste com essa possibilidade. Mas mesmo diante disso, não perdeu o sonho que tem vontade de realizar com a mãe: *“O que eu penso pro futuro: eu e minha mãe, a gente formar, fundar uma faculdade de dança aqui em Manaus, e se Deus quiser a gente vai fundar o método amazonense daqui”*. Angel esboça seu presente e futuro numa relação dialógica com seu contexto, um lugar de pertencimento e autonomia, portanto, de identificação da própria existência na dança. A pausa é movimento e produz novos movimentos no corpo, na sociedade, na casa e na vida.

Antes da pandemia, Maria vivia um momento muito ativo iniciando o semestre na universidade. Ela também era responsável pelo grupo de dança na igreja e tinham muitos ensaios. Com o isolamento social, tudo parou: *“confesso que de primeira eu não tava fazendo nada”*. Inicialmente viu o momento com um descanso, não tinha como ter encontro com o grupo, não tinha ensaios, não tinha aulas, só ouvia suas músicas favoritas. Um dia sua tia Patrícia fez um convite para que ela gravasse um vídeo dançando, de início ela não queria, mas começou a se empolgar com a ideia. Ela criou a coreografia e gravou o vídeo: *“depois de*

todo esse tempo, né, estagnada aqui em casa, foi uma experiência incrível gravar esse vídeo, muito emocionado mostrar pras pessoas a minha dança, ainda mais como eu sou". Maria sempre se remete a dança como aquele momento que ela é ela de verdade, por inteira. E ao sentir isso novamente ela continuou dançando no seu dia a dia e pretendia continuar gravando seus vídeos para compartilhar com outras pessoas, ela está vivendo o momento de *"qualquer música que eu escuto já quero montar as coreografias"*. Segundo Maria, sua dança refletiu muito o quanto ela estava com saudade de dançar. E ela encerra seu discurso dizendo que a quarentena lhe trouxe isso: *"Eu estava parada, parei quando tudo parou, mas agora eu voltei"*.

Nesses enunciados os corpos dançantes falam sobre seus processos de criação com a dança relacionados com vida no aqui-agora, no qual, segundo Vigotski (2010) a vivência de uma obra de arte é uma vivência intensa que cria uma atitude sensível para os futuros atos, a dança na vida desses jovens, nunca passa sem deixar vestígios para o comportamento. Ela possibilita a organização do comportamento frente a vida e pode efetivamente ampliar a compreensão dos campos de fenômenos, fazendo com que sejam vistos de outra perspectiva, a generalizar e unir eventos reiteradamente que estavam dispersos, ampliando a consciência e os afetos de uma forma coletiva.

Não surpreende o papel que a arte tem desempenhado no contexto pandêmico, por todo o potencial de vida, resistência e fortalecimento que ela tem. Ela é comparada a "uma bateria ou acumulador de energia, que despende posteriormente" (Idem, 2010, p. 342). Nesse momento de incertezas, perdas e de isolamento a arte tem sido um caminho de encontro consigo e com os outros. No texto "Arte e responsabilidade", Bakhtin (2011) contribuindo nessa reflexão da arte e vida, ressalta que os três campos da cultura humana - a ciência, a arte e a vida - campos que atualmente estão em evidência, só alcançam a unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. E para que essa relação não ocorra de forma mecânica, somente externa, a conexão dos elementos dos sujeitos deve acontecer pela unidade de responsabilidade, ou seja, o que eu vivi e compreendi da arte eu preciso responder com minha própria vida sem me esquivar da responsabilidade de criar e responder a vida e de viver e anunciar a arte.

5.2 DANÇA SOLO: SENTIDOS DO DANÇAR EM UMA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

5.2.1 A arte construindo o mundo: por onde dancei

“[...] a arte nunca gera de si mesma uma ação prática, apenas prepara o organismo para tal ação” (Vigotski)

Utilizo esta unidade temática para abordar e discutir a dança na trajetória de escolarização desde a educação infantil ao ensino superior de Yara, passando pelos diferentes espaços geográficos em que passou para estudar, viver e dançar. Passo a chamar sua trajetória de “anDanças”, dada a relação existente entre Yara e o meio em cada etapa de seu desenvolvimento. Nos processos narrados, identificamos uma causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2009), onde se conectam pessoas, lugares, atividades e sentidos:

[...] Vou contar um pouco da minha história pra você. É... Eu nasci em Manacapuru (...). Sou filha de pais separados, na verdade eles nunca chegaram a ficar juntos. Vivi em Manacapuru até os meus nove anos de idade. Em Manacapuru eu morei com minha avó, com meu tio (...) e a minha mãe, só que a minha mãe precisava trabalhar pra me sustentar, então passei a maior parte da minha primeira infância com a minha avó.

[...] na creche, todos os eventos que tinham minha vó participava, a minha mãe voltou, ela passou três meses fora só, e aí eu participava também de eventos artísticos assim culturais! E a minha mãe sempre foi muito presente.

Yara fala de sua constituição como sujeito partindo de três aspectos: família, escola e a cidade de Manacapuru. Em seguida, introduz a si mesma como atravessada pela arte desde que frequentava a creche. Demarca então o início de sua relação com as atividades artísticas com o afeto da família, incentivadora e presente, com a cidade e com a escola que proporcionava tais atividades. A educação infantil possui uma função própria função no conjunto da vida social (BAKHTIN, 2014). Tem o potencial de possibilitar às crianças uma experiência do desenvolvimento com muita criatividade e liberdade para expressão do corpo, imaginação, podendo ser estímulo cultural profícuo, pois o ambiente e currículo dessa etapa tem como objetivos de desenvolvimento psicomotor, entre outros, estes campos.

A escola também solicita e envolve a família em suas atividades. Isto favorece com que a presença da avó e da mãe de Yara seja constante e em interação não apenas com ela, mas com ela através dos signos que se materializam com suas vivências estéticas: os eventos artísticos culturais.

Interessante que mesmo relatando que ficou aos cuidados da avó por um afastamento da mãe por três meses, é possível reconhecer o sentido de presença desta pelo registro de que a mãe a assistia nos eventos artísticos onde Yara performava. Arte, afeto e as próprias demandas da realidade concreta são organizadas no sistema psicológico, suscitando mudanças no modo de compreensão e ação sobre a realidade, bem como, nas motivações do sujeito para ação. Yara já se revela motivada às artes como meio de expressão, reconhecimento, pertencimento e afeto. Essa dialética dos processos de significação na Psicologia Histórico-Cultural é sempre uma dialética entre o interno e o externo.

Yara não enfatiza adversidades sociais nesse período da vida. Possivelmente existiam, mas estavam na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, no signo. E é pela atividade psíquica que se constitui a expressão semiótica desse contato (BAKHTIN, 2014). A realidade psíquica do interior, neste caso, é dança.

“Na creche eu tive o primeiro contato com a dança do ventre e aí a minha mãe que fez todo meu figurino, produziu tudo bonitinho, não era aquela coisa glamourosa, mas foi feito de coração e eu amei aquele figurino, ficou muito lindo! Então, é... Foi muito significativo pra mim aquela apresentação também”.

Revestido de valoração e de afeto a experiência dá consistência ao seu corpo interior, por meio dos “atos e palavras da mãe, em cujo tom volitivo-emocional isola-se e constrói a personalidade da criança, enforma-se em amor seu primeiro movimento, sua primeira pose no mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 46).

Quando cursava a 4ª série, sua mãe muda para outro município, onde era professora em uma comunidade. Após um ano, Yara muda de Manacapuru para viver com sua mãe, em uma realidade bem distinta da que conhecia, e, ainda assim, relata quão positivo foi este período.

[...] A gente foi morar num flutuante. Pra eu chegar no colégio tinha que ir de canoa, tinha que subir barranco, então foi uma realidade totalmente diferente pra mim, mas que eu consegui me adaptar e eu gostei muito, muito do período que eu morei lá!
 [...] Foram momentos muito significativos pra mim. [Em questões] afetivas, conheci muitas pessoas, fiz muitas amizades [Em] questões escolares também, em que a arte, ela sempre foi muito presente naquela escola, a partir do momento que a minha mãe mais um outro professor amigo dela e o diretor se uniram e implantaram essas questões artísticas na escola, mobilizou também a comunidade. [...] A arte nos uniu, né?

Yara relata que ela, comunidade, escola, foram modificados na experiência vivida. As dificuldades de acesso à escolarização encontradas pelas populações ribeirinhas, aproximaram

Yara ao espaço da escola, sobretudo das questões artísticas, narradas por ela. Para Vigotski (2010), a experiência modificou o modo que Yara organizava e dava sentido ao meio: “Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade” (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Duas premissas já emergem na análise da trajetória de Yara: a influência que a arte cumpre na consciência social (VIGOTSKI, 2014); e a de que o sujeito na arte é sujeito integral (BAKHTIN, 2011). Quando espaços como a escola empreendem práticas sociais educativas tomando a arte como mediadora também desses processos, modifica a natureza e qualidade das interações, constituindo uma unidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, onde somos na arte e através, articulando o interno e o externo, na dimensão individual e na coletividade.

A escolarização de Yara até então tiveram como base as relações afetivo-volitiva, tecidas no cotidiano marcado pela presença forte da arte, produzindo determinações futuras. Ao mudar para Manaus aos doze anos, diz ter tido sorte por estudar em escolas onde a arte era muito valorizada:

“tinha atividades de dança, tinha atividade de literatura, de teatro. Em todas essas atividades eu estava ali presente, porque eu me sentia bem fazendo aquilo. [...] (No ensino médio) era um colégio integral, então toda sexta-feira a gente tinha um momento de projeto. Esse projeto era redação, projetos artísticos, tudo que era projeto tinha lá na sexta-feira.

As mudanças geográficas ocorrem ao mesmo tempo em que aconteciam também várias transformações no desenvolvimento interno e externo da adolescente Yara. Segundo Vigotski, (2014) no momento da adolescência pode acontecer uma regressão na imaginação criativa, devido à quebra do equilíbrio psicológico infantil na entrada na vida cotidiana. A imaginação desse período acaba se caracterizando pela superação, pelo rompimento e busca de um novo equilíbrio. O fato de a atividade imaginativa ir declinando na adolescência se dá pela perda de interesse por uma atividade criadora. Contudo, podem continuar, sobretudo se são estimuladas pelo meio, a exemplo de escolas que valorizam e incentiva a atividade criadora por meio de modalidades artísticas.

As experiências em torno dos projetos artísticos conferiram segurança, bem-estar e possibilitou integração à adolescente, a despeito de passar por novos ambientes escolares, em outra cidade com diferenças expressivas. O espaço incentivou tanto a expansão do seu potencial criativo quanto o rendimento acadêmico no currículo tradicional.

Para Yara, as vivências com arte ultrapassaram o entretenimento e o lúdico associado à arte na escola no Brasil. Os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETIS) como o que Yara frequentou, fazem parte de um núcleo seletivo de escolas públicas em Manaus. O ingresso aos CETIS se dava, até 2019, através de um Processo Seletivo com pré-requisitos. Possuem salas de aulas climatizadas, laboratório de ciências, laboratórios de informática, biblioteca, piscina semiolímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, refeitório entre outros recursos. São reconhecidas pelo preparo pré-vestibular e inserção dos alunos no mercado de trabalho. Privilegiam ensino conteudista, sendo disciplinas como Artes realizadas por meio de projetos, às vezes, aparecendo como momentos de lazer realizados nos dias de sexta-feira. Ainda assim, a possibilidade de ter acesso a políticas públicas de cidadania e cultura que viabilizam o acesso à arte é maior na cidade de Manaus que nos municípios que refletem a realidade ribeirinha do Amazonas.

[...] (a dança) ficou mais forte em mim quando eu vim pra cá pra Manaus.[...] Eu entrei pro Centro de Convivência Padre Pedro Vignola, então eu dancei lá e lá a gente fazia vários espetáculos tanto dentro quanto em outros espaços. O Centro de Convivência me possibilitou a ter muitas vivências em relação a dança. Foram momentos pra mim muito bons.

[...] Eu passei 10 anos no Centro de Convivência fazendo dança, mas eu tive que parar.[...] foram experiências que irão ficar aqui guardadas pra mim, pra sempre, que foram fundamentais pra eu ser o que sou hoje em dia.

“Por trás de cada enunciação existe uma tarefa volitiva” (VIGOTSKI, 2009, p. 480). Os motivos que fazem o pensamento surgir orientam o fluxo do discurso e pode ser apreendida no seu subtexto, destaquei algumas enunciações com seu subtexto para compreendermos o movimento do discurso da jovem sobre sua relação com a dança: “*ficou mais forte*” – Novas vivências em dança começaram a despontar em distintos espaços e a relação afetiva é fortalecida na transição; “*ter muitas vivências em relação à dança...foram momentos bons*” – Tentando confortar seu sofrimento; “*mas eu tive que parar*” – A interrupção não se deu por vontade própria. Se pudesse estaria lá dançando; “*pra eu ser o que sou hoje*” - Se apresenta como eu-aqui-agora a partir da organização das categorias espaço e tempo -. Estas são categorias históricas, e remete ao que Bakhtin chamou de cronotopo, uma cosmovisão que determina a imagem da Yara para outros sujeitos no atual momento histórico.

A narrativa de Yara ressoa em polifonia: as vozes da mãe, da vó, da tia, das diretrizes das escolas que frequentou se entrecruzam e interagem, em multiplicidades de sujeitos interdependentes e equipolentes. Essa comunicação dialógica, conforme Bezerra (2020) requer que eu me projete na outra que também se projeta em mim:

[...] Minha mãe, a minha tia elas sempre estiveram comigo nessa... nessa minha trajetória de vida estudantil, de vida acadêmica, agora mais pra cá foi minha tia e minha mãe, porque minha avó faleceu em 2015.

[...] E até hoje a mamãe está junto comigo e o nosso sonho vai ser realizado.

Os enunciados têm como perspectiva um discurso dialógico responsivo, do qual é emancipatório e se contrapõe ao tratamento reificante social, aponta o caminho da educação e da vivência estética para a formação universitária como mudança de vida. Um sonho coletivo, tecido por mulheres de distintas gerações. Essa fala remete a outras trajetórias de jovens e a outros discursos sociais que veem na educação uma oportunidade, uma ponte, uma saída do lugar de vulnerabilidade social, a visão de mundo compartilhada de que pra você ser bem sucedido na vida, precisa estar/ter ensino superior. Às vezes a única forma que um sujeito tem como meio de superação e transformação da vida é traçar um caminho por meio da educação. Ao mesmo tempo, ainda é distante que a população estudantil dos diversos espaços da Amazônia tenha uma trajetória escolar que a lance para a universidade com todas as condições necessárias para vivenciá-la de forma concreta e saudável. Neste sentido, adentramos uma temática essencialmente urgente, que é a democratização do ensino no Brasil.

5.2.2 Do corpo dançante ao corpo estático

Até então Yara destacou em sua relação com a vivência em dança, com a pessoa que ela se tornou e com seu bom desempenho escolar. Sentia satisfação em ter boas notas e ser reconhecida na escola, apesar da timidez, insegurança e vergonha que dizia sentir: *“eu sempre fui aplicada, gostava de ficar em destaque em questão de nota, então, por eu ser destaque em questão de nota eu era reconhecida na escola”*. A experiência emocional de Yara em relação à dança passa pela transformação dos processos interpessoais em intrapessoais, constituindo a internalização, uma reorganização das atividades psicológicas, que só é possível pela interação social, pela mediação significativa. Até o término do ensino médio, traz a experiência como produtora de sentido e produtora de si. A passagem do ensino médio e entrada na universidade, contudo, fazem Yara se deparar com outro contexto que lhe impõe a impossibilidade do movimento:

[...] antes de entrar na faculdade eu tava com muito conflito entre o quê que eu ia fazer? Qual o curso que eu ia cursar? Mas eu não quis me inscrever em dança

porque eu fiquei com medo de não passar, porque minha nota no SIS na UEA tava muito baixa, então fiquei com medo de não passar e aí eu não me inscrevi pra dança, me inscrevi pra ciências contábeis, sendo que a área de exatas não é pra mim e eu não sei por que, enfim por insegurança eu não, não tentei fazer dança e aí eu fiz psicologia na UFAM.

Uma arena de confronto de valores sociais paira sobre o signo, universidade. Nessa relação social, o signo, conforme Bakhtin (2014) é marcado pelo horizonte social de determinada época e grupo social, que por um lado, torna-se um signo dinâmico, por outro faz dele um dispositivo de refração e de deformação do ser. A universidade, como todo signo, é sujeita a uma avaliação semiótica, e neste sentido, ela é significada como espaço de ciência, livre de valores e que possibilita uma garantia de uma carreira profissional e para muitos jovens pobres “uma vida melhor”. Na vida da Yara que acabara de terminar o ensino médio, e que se preparou para ocupar este espaço a vida toda, é imprescindível estar nele. Porém, a jovem começa a se confrontar com os conflitos que existem na passagem da escola para a universidade: que curso fazer? Sua nota será suficiente para cursar que se deseja?

Um ponto relevante à trajetória de Yara a ser mencionado é relativo ao curso de graduação em dança vem sendo mais presente nas universidades brasileiras nos últimos anos (DANTAS, 2020). No Amazonas o curso de Dança existe desde o ano de 2001, ofertado unicamente na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Porém, optar pelo curso pode ser entendido como um desafio: em termos de remuneração profissional, não se equipara a que outros cursos podem promover para seus egressos, gerando insegurança aos que vêm na formação superior uma saída para alcançarem patamar socioeconômico suficiente para existência digna. Além disso, o curso de Dança é alvo de preconceito ora por ser um Curso de Artes, ora pelo mercado de trabalho ser considerado inexistente, ora pela dança não ser vista como profissão, e sim diversão.

Para Yara, não escolher o curso de dança concorreu para a permanência da dúvida e dos conflitos relativos aos melhores ou mais acertados caminhos a seguir, sendo jovem de classe socioeconômica não privilegiada:

[...] (Na UFAM) foram anos muito difíceis pra mim, porque nos primeiros anos eu me comparei muito em relação a se eu tivesse ido para UEA, se eu tivesse passado em dança e meus amigos estavam se formando e aí eu estava ainda no início da psicologia, ainda não tinha um panorama sobre a psicologia em si, então foram anos de muitos conflitos pra mim.

Em tese, o discurso social articulado anuncia as universidades como dotadas de um caráter intangível e acima das diferenças sociais, de classe e étnico/raciais, todavia, a

realidade é outra. A tomar pela forma de ingresso, inicialmente o único requisito para ingressar no ensino superior seria a conclusão do ensino médio. Contudo, esse requisito é subvertido pelo próprio processo seletivo que se é obrigado a fazer para ingressar nele: um aparelho do sistema complexo que expõe as desigualdades no acesso ao ensino. Por exemplo, as discussões em torno das cotas.

[...] e aí quando eu entrei na faculdade foi diferente assim, foi um baque pra mim, porque eu entrei por cotas de escolas públicas e de renda e aí já é uma questão que as pessoas veem. As pessoas têm uma visão de inferioridade. Está entrando por conta então (pausa). Por ela [outra pessoa] ter entrado pela [ampla] concorrência, ela é melhor do que essa pessoa que entrou por cota, e isso não é verdade, né?

As palavras da Yara destacam uma situação histórica e social concreta e confrontam valores sociais contraditórios, de forma que os conflitos trazidos em sua fala refletem os conflitos de classe no próprio interior do sistema social. A jovem está numa posição exotópica, onde seu eu ocupa um lugar exterior e possui um excedente de visão do outro e pode enxergá-lo em sua totalidade. Essa relação remete ao excedente de visão a que se refere Bakhtin (2011), o olhar do outro enforma o olhar da jovem em si mesma. As relações estabelecidas entre eu e o outro nos processos discursivos instituídos historicamente pelos sujeitos, instaram os discursos de forma polifônica.

Assim, são construídos os discursos acerca das cotas no Brasil marcado pelas desigualdades sociais. O discurso direcionado aos jovens que entram por cotas na universidade carrega estereótipos e preconceitos que se transformam em marcas de inferioridade, desigualdade e indiferença, e fez com que Yara se percebesse desta forma. É como se ela olhasse pelo olhar alheio e, mesmo que não concordasse com esse discurso, sentiu-se inferior e necessidade de que seu enunciado fosse validado na visão da pesquisadora, também: “por ela ter entrado pela concorrência ela é melhor do que essa pessoa que entrou por cota, e isso não é verdade, né?”.

O estudo de Moura e Tamboril (2018) investigou a experiência de escolarização vivenciada por um grupo de estudantes cotistas, de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), revelou que a condição de estudante originário de escola pública mostra-se como condição de maior impacto na trajetória de escolarização dos estudantes. Estes afirmam que o principal obstáculo está relacionado aos conhecimentos prévios fundamentais para acompanhar os cursos, situação que ocorre diferentemente com os sujeitos vindos de escolas privadas, ou mesmo aqueles que tiveram melhores condições e oportunidades de aprendizagem na rede pública:

[...] me deparei com pessoas, sei lá... mil vezes... eu... eu...eu sou muito insegura e aí eu me deparei com pessoas que já tinham feito faculdade, pessoas que tavam trabalhando na área de alguma, em alguma área, pessoas que vinham de escolas particulares muito bons, pessoas que sabiam se expressar muito bem, então eu é... eu tinha essa visão das pessoas e isso foi acabando me encolhendo assim, sabe?

Apesar de Yara ter assegurado uma vaga em um concorrido processo seletivo e ser qualificada para a formação superior, sentiu-se bastante vulnerável. O excedente de visão da estudante em relação aos outros jovens condicionou certo aspecto de seu “ativismo”, termo referente ao que Bakhtin (2011) considera no sentido de participação ativa, enérgica e de intensidade do desempenho em determinada ação. Contrastando com toda a sua trajetória de escolarização até então, Yara recolhe seu movimento. Sua participação no espaço formativo ao qual agora pertence foi ficando sem expressão: um corpo estático e sem ‘voz’.

De acordo com Bakhtin (2011), a autossensação se liga à imagem externa. Como não há em si mesma uma imediata relação volitivo-emocional vivificante para sua própria imagem externa, Yara começa a experimentar um vazio e o estado de solidão. É como se o valor da sua pessoa externa fosse de natureza emprestada, valor da própria imagem dado pelo outro. Como nos constituímos como sujeito na relação, esta relação fortalecer e potencializar seus processos emancipatórios ou promover cerceamento de sua autonomia e protagonismo. Como se observou em sua narrativa:

[...] Me sentindo, se fechando, eu tinha medo de falar, de expor as minhas ideias porque eu pensava que eram ideias erradas, que tinha alguém sempre com pensamentos melhores que o meu, às vezes eu deixava de falar alguma coisa com medo do que as pessoas iriam pensar. Às vezes era uma resposta certa que uma outra pessoa chegava e falava a mesma coisa que eu poderia ter falado e isso me deixava com raiva de mim mesma, por eu não ter falado aquilo, sabe? Aí eu sempre me calei quanto a isso.

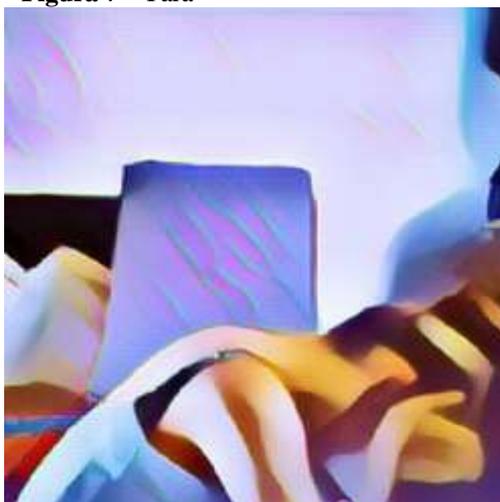
[...] conflito de eu não conseguir fazer alguma coisa, de eu não ser suficiente pra tal coisa, porque eu vim de um mundo em que eu sempre fui muito valorizada, as minhas notas, eu era uma pessoa muito expressiva, eu falava... eu, eu, sabe? Eu, eu tinha um reconhecimento que eu não conseguir ter assim de início na faculdade... aí na faculdade às vezes eu me sentia muito sozinha.

A repetição das palavras *falava, falar, falado e calar*, evidencia que a voz da Yara vai desaparecendo até ser silenciada no desenvolvimento da formação universitária. Um corpo que não dança e nem fala no espaço acadêmico é um corpo sem voz. Yara chega então ao *silêncio* e identifica que não vislumbra a possibilidade de dançar, o que pra ela é seu combustível, sua energia.

[...] porque na faculdade eu ainda não tinha nenhuma perspectiva de como é que eu vou unir a dança com a psicologia, mas eu tinha essa... (silêncio)... essa... a dança, né, fora da faculdade então era como se fosse o meu... minha bateria de energia de quando eu tava precisando e eu ia lá dançava...

A universidade é um espaço que prioriza a linguagem do discurso escrito e falado. Conforme Bakhtin (2014) o material privilegiado na comunicação em toda a vida cotidiana é a palavra, ela é o material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Conferindo uma compreensão de que a expressão corporal e outras formas de expressão, não são relevantes onde a palavra é privilegiada e privilégio de alguns.

Figura 7 - Yara



Edição: A autora (2021)

Esse movimento de dança da Yara expresso na imagem acima remete ao que chama atenção nesse silenciamento e sofrimento, é que essa discussão reflete as condições de Yara: uma jovem mulher, pobre e preta, que ingressou na universidade por cotas. Apesar de alguns avanços nas discussões e ações em torno dessas questões, elas ainda estão no cerne da sociedade, com o machismo, o racismo e os preconceitos, e se fazem presentes nas universidades. São questões intrínsecas na constituição da mulher, do qual há décadas a sociedade sexista, patriarcal e capitalista vem contribuindo para que as mulheres duvidem do seu próprio valor, da sua potencialidade e autonomia, nos nega acesso e fala nos espaços de poder, nos anula e deslegitima nossas lutas, afetos e conquistas.

Na perspectiva vigotskiana, conforme Sawaia (2000) os afetos (emoções e sentimentos) são ideologizados e históricos, estes são conexões entre as funções psicológicas e entre essas e a sociedade que evidenciam as diferenças entre os sujeitos de classe sociais distintos e sujeitos de uma mesma classe. Nos emocionamos com base em conceitos, da

mesma forma que pensamos e sentimos, o que nos mostra que existe uma produção de sentidos – ou vozes - que operam na reprodução de um determinado jeito de pensar e de se emocionar que predetermina a significação final que nos foi imposta pelo contexto que estamos inseridas. Como o caso do silenciamento da Yara, vozes que, nesse caso, da afirmação do sentimento de insuficiência para estar e ocupar a universidade e o curso de Psicologia, silenciando as vozes e movimentos potentes que antes proferia.

Segundo Santos e Oliveira (2010, p. 14) “o sistema do capital se beneficia da opressão vivenciada pelas mulheres, tanto do ponto de vista ideológico, por meio da reprodução do papel conservador da família e da mulher, como na perspectiva da inserção precária e subalterna no mundo do trabalho”. Essa precariedade também é vista desde a universidade, principalmente se você é uma mulher, pobre, preta ou indígena. Mergulhamos num campo no qual o corpo que se expressa e fala e os afetos são também políticos. As desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero são grandes elementos que ameaçam permanentemente a existência e a possibilidade de emancipação da mulher.

Conforme Sawaia (2009) a desigualdade imobiliza, arruína a experiência e a vontade, além de impor diferentes formas de humilhação. Produz intensos sofrimentos que se cristalizam num estado crônico na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração. Obstrui o poder do corpo de afetar e ser afetado rompe as conexões entre mente e corpo e entre as funções psicológicas superiores e a sociedade.

Falar é poder, no sentido de que o empoderamento é um processo relacional dialético entre sujeito-mundo em forma de conscientização durante todo o processo de desenvolvimento da pessoa. Para Bakhtin (2014, p. 35), “a consciência individual é uma consciência socioideológico”. Assim, o processo não é estagnado quando este entra na universidade ou mesmo quando chega à juventude, ele se dá em toda a trajetória de vida. Conforme Freire (1979) se constrói num ato de ação-reflexão, ou seja, na práxis, que constitui uma visão crítica da realidade por meio da educação libertadora, da educação dialógica enquanto postura epistemológica. O empoderamento implica que o sujeito se torne um agente ativo em sua ação em cada situação concreta.

Nesta perspectiva, o sujeito não é algo que se baste a si próprio, precisa do outro, do seu reconhecimento e de sua atividade formadora, só o corpo interior é dado a si mesmo, o corpo exterior é antedado, a pessoa deve criá-la com seu ativismo, e cada elemento desse corpo exterior, que abrange o interior tem uma dupla função estética a manifestar, a impressiva e a expressiva. E esse ativismo estético opera o tempo nas fronteiras, na vida

vivenciada do interior para fora, onde termina e começa outra, na qual se encontra inacessível a esfera do ativismo do outro (BAKHTIN, 2011).

Yara vem de um contexto em que vê a si própria e sente-se valorizada em suas relações pela sua inteligência, pela sua dança e por ser quem se é. Sua origem é contornada por desafios e desigualdades, contudo, nesta compreensão analítica, entende-se que por trás da desigualdade social há diferentes eventos e sentimentos, sobretudo a vida, e algo extraordinário: “a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta” (SAWAIA, 2009, p.365).

O que gerou conflito, medo, sentimento de insuficiência para alguma atividade ou para falar no grupo ao ponto de se calar, não foram os conteúdos da disciplina ou a estrutura física da universidade, mas sim as coisas que tocaram sua dignidade humana. Mas Yara construiu relações que chamou de amizades verdadeiras do qual podia contar e compartilhar seus conflitos, ela buscou também fazer terapia. Observa-se que tanto as relações de amizades quanto o espaço terapêutico são espaços de fala e acolhimento, que segundo Yara foram ajudando “a superar algumas coisas” promovendo outras possibilidades enquanto sujeito. Ela recorria também a outros lugares que ela pudesse se expressar dançando:

[...] quando eu estou precisando eu danço. Eu tive isso, graças a Deus! Eu tinha o centro de convivência pra dançar, eu tinha a academia pra eu dançar, eu tenho aqui em casa pra dançar então, como eu não dançava na faculdade eu... eu tinha esses outros lugares pra ter essa energia renovada.

Yara encontrava em outros espaços em que a dança era possível, a resistência para lidar com os desafios encontrados na universidade e encontrar formas de superação. É justamente a atividade criadora que constitui o sujeito um ser que se projeta para o futuro, que cria, recria e transforma o seu presente (VIGOTSKI, 2014).

5.2.3 O movimento entre tensão e relaxamento: um corpo afetado pela pandemia

O ano de 2020 seria, pra Yara, o ano final de sua graduação de Yara: ela se reorganizava em relação à universidade e pensava nos meios de entrelaçamento da dança e a psicologia como possibilidade de diálogos na academia. Com apoio de professoras e colegas, realizou uma atividade de Extensão na Faculdade de Psicologia através de oficinas de dança no estilo Fitdance. Havia deixado há pouco de participar das atividades de dança no Centro de

Convivência, porque no único dia que tinha disponível, os sábados, o Centro não estaria mais aberto para atividades com a comunidade.

Em março, com a chegada da COVID-19 em Manaus e a instauração da Pandemia em nível global, instaurou-se o isolamento social e todo o cotidiano foi alterado. Yara se viu sem academia, sem a universidade, sem o centro de convivência “*sem tudo aquilo que sempre amei e aí só...só (silêncio) só era eu e eu mesma*”. O silêncio revelava a tristeza que naquele momento estava iminente. Inicialmente a rotina foi encarada com persistência e disciplina.

Elayne: E agora na pandemia, como está sua dança? Como tem vivenciado ela em seu cotidiano?

Yara: [...] eu consegui por alguns meses manter ela assídua, todo dia, né, mas tinha vezes que eu tava muito mal, porque eu não sou acostumada a ficar em casa, a minha rotina sempre foi muito agitada... Me deixou muito assim em conflitos, sabe, triste, e às vezes eu acordava sem vontade de fazer nada, nem de estudar, olhava para o computador já me dava um desespero assim, porque a gente parou, mas tinham algumas coisas que não pararam e a gente precisa produzir algumas coisas, né. E aí tinha dias que eu não tinha vontade pra fazer nada... Mas eu me permitia pegar um momento do meu dia, geralmente era de noite e dançar.

Se permitir dançar neste contexto, é muito mais que reproduzir formas estáticas, frias ou repetitivas. É aventurar-se no longo e profundo movimento que é a vida, neste sentido para Vianna (2018) a forma pode assemelhar-se a morte e o movimento à vida. Quando a covid-19 avançou no Amazonas as atividades acadêmicas passaram a ser remotas levando a relação com a vida produtiva acadêmica da Yara desesperadora. Segundo a Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus realizada entre os meses de abril a junho de 2020, os principais desafios dos jovens para estudar em casa não estão na falta de tempo ou no aparato tecnológico disponível, mas sim no equilíbrio emocional, na dificuldade de organização para o estudo à distância e a falta de um ambiente tranquilo em casa. Conectado a estas questões estão os principais receios dos jovens neste contexto pandêmico, são o medo da perda de um ente querido e a saúde (CONJUVE, 2020). Nesse período a mãe de Yara teve covid-19 e a jovem vivenciou fortemente essa experiência: “eu em vários momentos pensei que ia perder minha mãe, foram momentos muito difíceis”. Nesse momento a arte manifesta-se inicialmente como o um forte dispositivo na luta pela existência, “e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p.310). A dança surge para Yara como resistência:

[...] então eu tive que fazer aquilo por mim, dançar e tudo mais, né... tinha momentos desses dias que eu me sentia muito triste, por várias questões, né, por eu

não estar acostumada a uma rotina de casa, por ter uma rotina super ativa e de uma hora pra outra estar enclausurada em sua casa... Eu começava o exercício assim pra baixo, mas depois eu percebia que quando eu acabava, eu acabava revigorada... Foi o momento que me valeu a pena ter feito isso, ter dançado.

A emoção que Yara busca na dança está tanto nos movimentos que nela surgem como na sua presença real, corpórea e material, a sua própria história inscrita em seu corpo que dança. O movimento estabelece um novo ritmo, diferente do ritmo cotidiano, transforma-o e por ele é transformado (DANTAS, 2020). O ritmo do cotidiano foi forçado a mudar e consequentemente o corpo dançante foi afetado, como é expresso na fala da Yara: “... não foi mais como era antes, né todo dia, mas eu buscava pelo menos dois, três dias na semana fazer exercício físico e depois do exercício físico dançar”. Como o ritmo do corpo estava sendo afetado, posteriormente ficou sem movimento dançante ou de qualquer outra atividade física, devido aos impactos emocionais sofridos. Conforme a pesquisa mencionada anteriormente, essa realidade se mostrou presente também de modo geral entre os jovens brasileiros, no qual tiveram grande implicação nas condições física e emocional, prejudicadas desde o início do isolamento social. Ao retomar a dança em seu cotidiano Yara sentiu que seu condicionamento físico estava abalado, sentindo o peso da pandemia: *[...] eu voltei pra fazer um... tipo de movimento de musculação mas dançando, sabe? Eu não consegui fazer nem meia hora, a minha pressão caiu, eu tenho pressão baixa, eu me senti muito cansada.*

Yara foi percebendo que a dança estava tornando-se um dispositivo de fortalecimento diário, tendo um efeito complexo e diverso. Não se restringiu simplesmente a expressão de sentimentos, mas a dança também é um meio de dar vazão às energias que não são úteis e que não encontram abrigo na vida cotidiana. “Neste caso surge a necessidade de descarregar de quando em quando a energia não utilizada, dando-lhe vazão livre para equilibrar a nossa balança com o mundo” (VIGOTSKI, 1999, p. 311). No contexto pandêmico o equilíbrio é um grande desafio, a estratégia é mergulhar na arte, é o que tem feito milhares de brasileiros nesse um ano de pandemia, a arte tem sido resistência e transformado a vida de muitas pessoas. Como se observa na fala da Yara:

[...] a dança tem me ajudado nesse momento de estresse, de... de tristeza a colocar pra fora, como eu falei a me energizar, a energia que eu gosto de sentir, e é isso, não é todo dia que a gente está disposta a dançar, né, mas sempre que dá eu danço eu estou me exercitando porque isso eu tenho certeza que faz bem pra mim.

[...] estou me deixando fazer outras coisas, tipo isso aqui (mostrou um processo de crochê sendo confeccionado) que tá pegando no meu tempo, né (sorrisos), mas eu não tô me sentindo triste por isso não.

A dança constituiu-se nesse processo como materialidade mediadora de conexão dialética por meio do corpo, do ritmo, do movimento e da história. Estabelecendo uma relação motivada entre emoção e pensamento, considerando que “a emoção é base do pensamento, causa incorporada como consequência” (SAWAIA, 2000, p. 11). Assim, pode-se constatar que as vivências dançantes de Yara durante a pandemia fortaleceram os sentidos conferidos à dança durante sua trajetória, não só escolar, como também de vida, conforme será aprofundado no tópico seguinte.

5.2.4 “A dança é minha bateria”

A dança constituiu vivências significativas para Yara e nos diversos momentos da sua trajetória escolar a vivência estética esteve presente e se revelou motivadora, promotora de vida e potência em sua constituição enquanto sujeito. Isto manifesta que a arte, é a mais significativa concentração de todos os processos biológicos e sociais do sujeito na sociedade, é uma forma de equilibrar-se com o mundo nas fases mais difíceis e responsáveis da vida (VIGOTSKI, 1999). Essa compreensão pode ser exemplificada em dois momentos específicos na narrativa da Yara, quando no isolamento social foi afetada em aspectos físicos e emocionais e quando afirmou que houveram momentos muito difíceis, no início da graduação, mas que ela tinha a dança “como uma bateria de energia” e que sempre que precisava tinha ela. Ter a dança em sua vivência significava possibilidade de organização de si mesma para seguir as atividades acadêmicas na universidade e na vida de forma geral.

Yara se deu conta da importância da dança em sua vida, ao perceber que se sentia muito bem com ela e que a dança: “*me fazia estar presente naquele momento, é por isso que eu contava a semana para chegar logo o balé, o dia do balé pra eu ir fazer*”. Este enunciado aponta uma complexidade significativamente maior com relação à vida acadêmica e o estar presente aqui e agora, da qual exige uma atenção da estudante para aquilo que ela vê, ouve, faz e sente nas vivências da universidade. Reconhecer o próprio corpo na universidade se deu pela dança, em que passou por uma mudança da “ausência corporal para a “presença corporal”, isto é, da “dormência” para o “acordar”, e dessa forma oportunizou o corpo para resistir com o momento presente, como se refere Miller (2016) ao falar do “estar presente” na dança. Da mesma forma, essa ausência corporal pode ser vista neste contexto como o distanciamento do próprio corpo, com a autoimagem distorcida e o receio do próprio movimento no universo acadêmico.

O que se assemelha ao “distanciamento” e a “presença” em Bakhtin (2011) em que a jovem se percebe num mundo exterior-único em que não pode se ver, escutar e apalpar, assim, ela não encontra sua própria expressividade externa enquanto sujeito única ao lado de outros sujeitos dentro da universidade, mas se encontra numa espécie de fronteira do mundo. Seu pensamento a situa no mundo exterior, porém sua visão não contribui com seu pensamento de uma autoimagem congruente, o que dificultou durante muito tempo que a existência de Yara não fosse atualizada e disponível no aqui e agora das vivências acadêmicas. Justamente porque na universidade não eram oportunizadas vivências artísticas em que a jovem se fortalecesse e elaborasse novos sentidos e não somente assimilasse e pensasse os conteúdos, sem que também os sentissem.

Essa compreensão se apresenta a todo momento no discurso da jovem, em que a dança revela-se como “bateria de energia” levando Yara a reconhecer e nomeá-la como “terapia alternativa” e significando como um elemento fundamental em sua trajetória universitária, como aparece em vários momentos em sua narrativa:

[...] como eu não dançava na faculdade, né, mas eu tinha esse suporte fora... eu tinha a dança como essa terapia alternativa, porque toda vez que eu dançava me sentia bem, me sentia aliviada. Eu acredito que ela teve sim esse papel de acolhimento também pra mim, de reabastecimento também e a dança pra mim é tudo.

[...] Na hora da dança a minha energia voltava então era como se fosse a dança é como se fosse uma recarga assim pra mim, quando eu tô me sentindo pra baixo eu danço e aí a minha energia volta, então é como se fosse uma recarga de vitalidade pra mim.

[...] A dança é a minha bateria. Eu acho que sem a dança eu seria uma pessoa muito triste, muito triste mesmo, porque ela me dá a energia que eu preciso.

A dança obteve sentido no corpo e no movimento expressivo, levando Yara a chegar a um certo nível de entendimento de si mesma ao se referir ao papel de acolhimento que a dança exerceu em sua vida, da necessidade de recarregar as energias por meio dessa vivência estética e que sem a dança seria uma pessoa triste, atribuindo a ela um valor importantíssimo no seu processo de construção, enformação e metamorfose. A jovem atribuiu à dança o sentido de energia, vitalidade, bateria, terapia e todas essas palavras estão interligadas por um processo complexo de equilíbrio da vida e do meio nos momentos críticos de seu contexto e comportamento, em que a dança se revela como descarga indispensável de energia. Neste sentido, na compreensão de Vigotski, a arte não é regida pela lei do menor esforço, ao contrário, consiste num dispêndio de forças e energias tempestuosas e explosivas, num dispêndio de psique, numa descarga de energia que são acumuladas para ações posteriores, no

qual dá a essas ações novos sentidos e leva ao sujeito a uma nova visão de mundo (1999; 2010).

A jornada de Yara é imbricada com a dança como um ato criador de sua caminhada. Como foi observado no período em que o isolamento social foi instaurado em Manaus, as atividades acadêmicas prosseguiram de forma on-line, inclusive as pesquisas científicas tiveram que recriar novas formas de acontecer. Essa realidade também fez parte do cotidiano da Yara, a jovem realizou um trabalho de iniciação científica com a dança, com montagem de coreografias gravadas e disponibilizadas para os participantes via vídeos na internet. Depois de cada vídeo lançado, era feita uma Live dentro de uma rede social específica, apresentando a dança e após a Live, a universitária conduzia um grupo focal no modo de videoconferência com alguns participantes. Chama a atenção nessa relação com a universidade, a retomada do movimento, a vida não esgotou a dança.

Neste sentido, verificou-se que a universidade engendrou dois ambientes com grande impacto na trajetória universitária da Yara, de um lado, paralisou, limitou e encarcerou seu corpo e sua voz, de outro lado, ressignificou sua relação com a psicologia e a dança nos primeiros meses da pandemia, fortaleceu sua criatividade e a possibilidade de vivências corporais e de protagonismo. Esse contraste demonstra que o universo acadêmico dos anos iniciais da Yara não se conecta à sua realidade enquanto sujeito. A relação foi transformada nos anos finais, quando sua trajetória pessoal adquiriu importância no contexto científico. Na e pela dança, Yara transformou sentidos da sua formação, das pessoas de seu curso com a dança e da própria dança. O projeto da Yara teve uma repercussão expressiva na universidade, como demonstra em sua fala: *“até esse projeto de dança que eu estava desenvolvendo, até me deixou um pouco balanceada um tempo desse porque foi uma repercussão tão legal, sabe Elayne?”* Nem mesmo ela esperava que seu projeto ocupasse um espaço significativo na academia.

Yara destaca como eram os dias em que ela realizava o projeto. *“Os dias das Lives pra mim eram dias muito bons porque eu tava dançando”*. E mesmo ansiosa, com dor de barriga e medo porque mesmo que estivesse sozinha na frente de um computador do outro lado tinham pessoas lhe vendo. Todas as sensações eram transformadas no momento em que tudo começava: *“mas quando eu começava a Live toda insegurança e nervosismo passava, eu não tava nervosa, ansiosa nem nada, então, era um momento que eu me entregava mesmo sabe e aí me sentia livre de compartilhar também minhas experiências com as pessoas e a experiência delas, era um momento que eu me sentia muito tranquila”*. Além de proporcionar

a interação entre a psicologia e a dança, Yara afirma que as Lives lhe ajudaram no momento da prática dançante em meio a pandemia e percebeu que não estava mais sozinha:

[...] no meio de muitas pessoas que participaram comigo perceber que eu não estava sozinha e que aqueles momentos de angústia eu também não estava vivenciando sozinha e isso também me confortou, né, de uma forma que eu parei de me culpar também, tava me sentindo culpada por não tá fazendo o que eu deveria tá fazendo, mas a gente tá vivendo uma pandemia, né, não é um momento normal.

Esta fala de Yara reverbera sentimentos significados e compartilhados socialmente pelo impacto da pandemia na saúde emocional. A solidão, a tristeza e o medo vivenciados pela jovem representam também a forma com que nossas emoções estão imbricadas ao nosso contexto social. Conforme Sawaia (2000) as nossas emoções são funções psicológicas superiores, sentimentos humanos em que o próprio organismo se manifesta a significados de modo que as sinapses cerebrais são mediadas socialmente. Outro sentimento compartilhado diz respeito ao seu processo de superação na universidade com a possibilidade de se sentir sujeito, reconhecida e valorizada no âmbito acadêmico, no qual estão intimamente relacionados ao seu projeto. Ao mesmo tempo existe uma oposição de sentimentos na fala de Yara de não se sentir uma pessoa segura.

[...] eram coisas positivas que as pessoas me falavam que eu não conseguia ver em mim, sabe, essa potencialidade que as pessoas falavam e falam né. Eu ainda não consigo me enxergar assim com clareza é... essa pessoa segura de si que as pessoas falam que eu sou. E aí... me deixa até emocionada porque eu gostaria de ver... desculpa (choro).

Esse sentimento de insegurança não se constituiu alheio aos outros e ao meio, ele esteve aí justaposto às vivências anteriores à universidade, o que diferencia neste caso, é a relação atualizada das significações acerca dela ser uma jovem, mulher, vinda do interior e que entrou na universidade por cotas e que encontrou em seu meio uma realidade em que seu conhecimento e sua capacidade eram posto em dúvida, considerando que os olhares e os saberes dos outros constituem as formas de apresentação e posicionamento do eu.

As mudanças que foram acontecendo no meio e com os novos olhares sobre a Yara, não eram suficientes para que sua autoimagem fosse modificada radicalmente. Pode-se refletir que tornar-se o outro em relação a si e olhar para si mesma pelo olhar do outro é distinto em determinados momentos históricos, Yara avaliou a si mesma na faculdade do ponto de vista dos olhos dos outros levando a própria consciência o valor da sua imagem externa da possível perspectiva do outro, o que vem a ser um fundo no qual o outro me percebe (BAKHTIN,

2011) esse fundo se mostra na realidade da Yara como existente, mesmo que novas experiências estejam fluindo, isso leva a pensar, como e quais fundos permanecem na vida das universitárias em suas trajetórias na academia?

Do outro lado da margem, Yara dança. E a dança contribui na mudança do fundo que constitui sua imagem perante os outros, pois sua vivência com a dança se dá de uma maneira mais fácil, como mencionado por ela: *“eu sempre me senti muito, muito tranquila em qualquer coisa que eu faça dançando porque é algo que me conforta, né. Então fazer aquilo que se gosta não tem preço, não tem dificuldade”*. Vigotski já anunciava em seu livro *Psicologia da Arte* o papel que guardava a arte ao futuro, mesmo tendo consciência de que não podia prever qual era o lugar da arte, mas deixou claro que *“ao surgir da realidade e voltar-se para esta mesma, a arte virá a ser definida do modo mais estreito pelo sistema principal que essa vida vier a assumir”* (1999, p. 328).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a dança emergiu da realidade de Yara e volta-se para ela a todo tempo, além de assumir um grande e significativo papel, o de potência geradora de vitalidade e energia que a possibilitou *“mostrar esse lado artístico, esse lado expressivo, sabe, de se conectar com as pessoas por meio do corpo, por meio da dança”*. Como também favorecer interação afetiva e reconhecimento de si e de sua atividade estética:

[...] facilitou eu conhecer pessoas, que se eu não estivesse no ramo da dança eu não teria conhecido artistas maravilhosos, pessoas que me acolheram também como bailarina, como pessoa, fortalecimento de laços também, né, nesse centro de convivência que eu fiz aula por dez anos, eu também consegui um estágio e eu só consegui esse estágio, porque eu fazia aula de dança lá.

A dança cresceu na vida da Yara com base em muitos sentidos que foram ao longo de sua trajetória construídos, ela foi transformando-se num modo de existir. Na descoberta de sua dança, do seu movimento singular, essa dança evolui para uma forma de expressão em que a procura de sua individualidade torna-se entendida pela coletividade humana (VIANNA, 2018). A dança possibilitou muitas experiências na existência da Yara, mas aquela mais metamorfósica se deu no ato de *“me conhecer também”*.

5.3 DIÁLOGOS DANÇADOS ENTRE CORPOS QUE FALAM

“Toda minha vida uma dança”.
(Petra Lehnard-Olm)

Neste trecho da dissertação, o qual ousei também a chamar de “ato” texto, busco dançar através das palavras, numa tentativa de registrar o que foi vivido na oficina nomeada “Meu corpo, minha história”. Como dito anteriormente, a pesquisa previa uma série de oficinas onde as estratégias de movimentos do corpo pudessem favorecer movimentos reflexivos de modo que os participantes relacionassem a dança como dispositivo para a vida. Entretanto, as adequações metodológicas necessárias impossibilitaram a execução do planejamento inicial. Contudo, ser uma pesquisadora e também um corpo dançante, assim reconhecida pelos participantes, também corpos dançantes ansiando um momento de intersubjetividade por meio do dançar, manteve em todos a expectativa pelo encontro. Assim, propus uma única oficina que pudesse possibilitar não apenas um encontro para conhecimento e reconhecimento, mas para, sobretudo, vivenciarmos coletivamente a criação estética. Para mim e para os participantes, não teria sentido falar sobre a dança sem dançar. Assim como através das palavras narradas, nossos corpos revelam nossas histórias que podem ser ‘ouvidas’ pelo movimento sentido e compartilhado.

A vivência focou na inter-relação das narrativas com o sujeito dançante, estimulando um diálogo por meio dos movimentos e os relacionando com a vida. A oficina foi dividida em cinco momentos, mas vou destacar aqui apenas um para refletir. Esta etapa foi o momento em que tivemos a possibilidade de estar juntos, pois as entrevistas e o contato com os jovens eram individuais. Participaram: Yara, Maria, Marcelo, eu, uma bolsista do Programa de Iniciação científica assistente da pesquisa e a professora orientadora. Cada sujeito foi incentivado a pensar num movimento que pudesse dizer quem é ele/a. Em seguida, nos apresentamos por esse movimento articulado ao seu jeito de ser. Ao final de cada apresentação, todo o grupo repetia o movimento apresentado e o nome de cada pessoa. Ao final, tínhamos uma pequena coreografia partindo do movimento pessoal de cada pessoa no grupo, uma polifonia de movimentos e gestos.

Neste último ato retomamos as histórias que me foram contadas, só que agora ela seria dançada. Dias antes da oficina, eu solicitei que cada jovem escolhesse uma música, que pudesse servir como uma trilha sonora de algum momento da sua vida, pois essa música seria utilizada para sua narrativa corporal. Antes de iniciarmos as coreografias, eu recitei esta

poesia para aquecer nossas memórias, a encontrei no livro “A escuta do corpo” (MILLER, 2016):

Vestígios de Dança

Vestígios de Dança em minha pele

Raios de luz refletem em seus olhos

Ervas dançam através de todos os sentidos nos meus sonhos

Vestígios de movimento

Árvores balançam-se com o vento

Toda minha vida uma dança.

(Petra Lehnard-Olm)

Meu corpo, minha história, teve por base ouvir as vozes dos corpos dançantes pelo próprio movimento de sua dança, sua jornada, suas potencialidades, adversidades, percepções de si, da vida, das memórias impressas na trajetória de suas existências. Elementos que se organizam na constituição desses sujeitos deixando vestígios na pele, na vida e na dança desses corpos.

Figura 8 - Vivência *Meu corpo, minha história*



Fonte: A autora (2021)

Todos reunidos de modo remoto, mas conectados e desejosos de fazer movimentos em articulação uns com os outros, como que solicitando este Outro enquanto presença, para que ser por ele e com ele, subjetivado. A dinâmica da dança se deu da seguinte forma: Cada participante dançou sua história, com a sua música escolhida. Enquanto as demais assistiam,

em determinado tempo da coreografia o sujeito que dançava convidava os demais para entrarem na sua dança numa troca dançante das histórias. Não foi exigido uma técnica, a dança foi livre. Usamos a improvisação como elemento criador. A dança se materializou pela sua poética, a poética da dança são os enredos inscritos nos corpos dançantes (DANTAS, 2020). E, assim, cada jovem dançou aquilo que queria expressar sobre si.

Após as narrativas dançantes, eu abri o momento para dançarmos com as palavras, nossa roda de conversa sobre o que ressoava nos corpos naquele momento, sobre as percepções do que foi vivido e sentido. Yara, Marcelo e Maria espontaneamente falaram sobre a escolha da música, e mesmo sem eu solicitar, eles ficaram à vontade para falarem sobre ela. Embora as enunciações sejam individuais, estão dentro do contexto vivencial da dança e expressam fenômenos puramente sociológicos, necessários para a presença da dialogicidade (BAKHTIN, 2014).

Após a coreografia, Marcelo inicia sua fala dizendo que não saberia viver sem a dança. *“O que seria de mim sem a dança? Só de imaginar, é como se eu estivesse perdendo algo”*, diz ele. Marcelo dançou os últimos acontecimentos vivenciados na pandemia, sua escolha de música também estava conectada a essa realidade, para ele a música escolhida ajuda em sua dança no dia a dia e faz com que ele tenha confiança de dias melhores. Ao comentar sobre sua percepção acerca da dança das meninas, diz que para ele os movimentos da Yara eram uma forma de dizer não aos padrões que querem nos definir. E que compreendeu a dança da Maria como um pedido de mudança na vida, para uma vida melhor. Comentou ainda, que sente muita falta de uma aula de dança, e que estava se sentindo muito bem na presença do grupo, observando cada expressão e por meio dela conhecendo um pouco de cada uma através da dança e poder participar da dança do outro foi uma experiência incrível.

A escolha da música da Maria se deu pela experiência que ela teve a quatro anos atrás, por ter marcado um momento da sua vida, em que as coisas estavam difíceis, ela terminava o ensino médio, se preparava para o vestibular e estava passando por problemas familiares. Ela não queria abrir mão de nada e era um ano de decisões. Com toda essa movimentação acontecendo, ela chegou no dia do aniversário da igreja, onde teria uma apresentação e pensou em não dançar, estava com um aperto no peito e achava que chegaria lá na frente e iria só chorar, mas ao se aproximar da hora da apresentação, não se entregou a tristeza, reconhecia que estava mal, mas ao dançar aquela música *“foi libertador”*, disse Maria.

Figura 9 - Maria dançando a vida

Edição: A autora (2021)

Ao falar sobre a oficina, a jovem partilhou que inicialmente havia ficado nervosa, mas depois relaxou e se sentiu confortável no espaço. Sobre a dança dos outros, viu *delicadeza* na dança do Marcelo e *entrega* na dança da Yara. E concordou com o que Marcelo havia dito sobre sua dança, *“realmente é o que sinto, eu quero ser melhor, me libertar cada vez mais e ser a melhor versão de mim”*. A oficina também foi para ela um momento de reinvenção referindo-se ao contexto da pandemia, onde por exemplo tivemos que vivenciar nosso encontro numa plataforma on-line, ela disse, ainda, que está tentando se reinventar para dar conta de articular e acompanhar o grupo de dança da igreja de forma virtual.

Ao iniciar sua fala, Yara comentou o enunciado de Marcelo, acerca de que ele não conseguiria viver sem a dança. Segundo ela, essa fala a fez pensar em alguns amigos que por motivo de doença ficaram impossibilitados de dança, recentemente um amigo recebeu um diagnóstico que fez ele deixar de dançar, e ela percebeu o quanto tem sido difícil pra ele por conta desse amor pela dança, e ela sofre junto: *“Porque você ser proibido de fazer algo que você ama, é a morte não é? E eu fico me imaginando nessa situação. E o que seria de mim sem a dança?”* A dança é parte da vida da Yara desde muito cedo, recentemente fez um projeto de dança na universidade, e foi como um refúgio para ela e para as pessoas. Yara destaca que se expressa muito melhor dançando do que verbalizando, se sente muito tranquila com ela mesma e acolhida pelo seu corpo e com isso, a sua expressão sai muito mais natural. E reafirma que: *“A dança é importante pra isso, né? mostrar para as pessoas o que a gente é pelo nosso corpo”*. Ao comentar sobre a dança do Marcelo e da Maria, Yara destaca que cada uma trouxe movimentos específicos do que estava sentindo, utilizando muito as mãos, num

movimento de trazer a energia para si e de levar ao mundo, um movimento de *entrega*. A música escolhida por Yara é muito significativa para ela, porque a faz compreender seu corpo como casa e que ninguém pode defini-la a não ser ela própria.

Marcelo, Maria e Yara trouxeram um discurso semelhante ao referirem-se sobre a vivência na oficina:

“É muito gostoso compartilhar com pessoas que têm a mesma energia e sentimento do que a gente quer passar” (Yara).

“Estar na frente de pessoas que entendem e que vivenciam a mesma coisa que eu, é diferente, é um sentimento que é mútuo, foi simplesmente algo extraordinário” (Maria).

“Foi muito gostosa a vivência, apesar de estarmos longe, eu senti todas vocês perto” (Marcelo).

Figura 10 - Yara dançando a vida



Edição: A autora (2021)

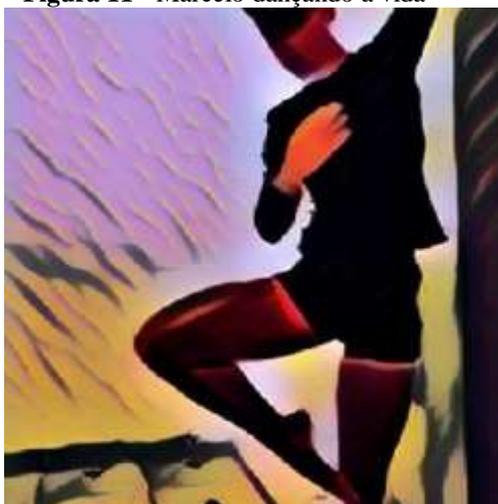
O movimento do sujeito é uma atividade formativa em que as fronteiras do seu corpo dançante, que tem como limite eu e o outro, ganham acabamento através do ativismo estético do outro. O outro para Bakhtin é tanto o autor-criador quanto o contemplador para quem foi criado e por quem é recriado a obra. “O *todo* estético não se convencia mas é criado de maneira ativa (tanto pelo autor como pelo contemplador; neste sentido admite-se dizer que o espectador convencia com a atividade criadora do autor)” (2011, p. 61, grifo do autor). Nesta oficina, os jovens vivenciaram o autor-criador, a personagem, como também o espectador do outro. Nessa tríade os movimentos dos corpos dançantes foram criados a partir da vivência intensa de seu corpo interior, da auto sensação interna, gerando uma imagem externa plástico-pictural por meio do seu ativismo, acessível somente ao espectador. Essa

experiência gerou um ponto de apoio fora do corpo, com força efetivamente real pela alteridade. Com isso, os corpos dançantes habituados com o mundo da alteridade, nele são passivamente ativos com um ativismo passivo. Conforme Bakhtin:

Na dança, minha imagem externa, que só os outros veem e só existe para eles, funde-se com o meu ativismo interior orgânico que sente a si mesmo; na dança, tudo o que em mim é interior procura exteriorizar-se, coincidir com a imagem externa; na dança eu me condenso mais na existência, familiarizo-me com a existência dos outros; em mim dança a minha *presença* (ratificada axiologicamente de fora), a minha *sofianidade*, o outro dança em mim. Vive-se nitidamente na dança um momento de posseção, de posseção pela existência (p. 125, grifo do autor).

Compreendo que o ativismo passivo que Bakhtin aponta, gira em torno da participação do outro na minha dança, na característica que ela tem de constituir-se na alteridade. Isso fica manifesto na vivência da Oficina, onde os corpos dançantes foram ora criadores, ora espectadores da dança numa postura totalmente dialógica de forma que o outro e o ambiente virtual tornou-se parte constitutiva da obra.

Figura 11 - Marcelo dançando a vida



Edição: A autora (2021)

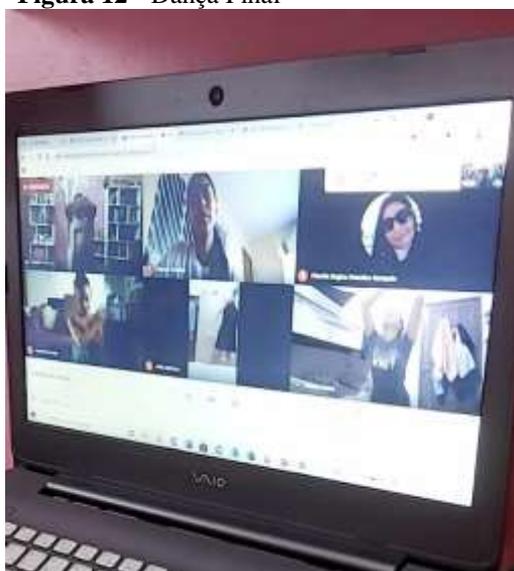
O encontro teve um aspecto muito intenso, com uma energia forte sendo compartilhada pelos jovens na dança e no discurso. Esse cenário contribuiu para um ambiente leve e acolhedor, o que promoveu a sensação de já nos conhecermos, isso porque tem algo muito significativo partilhado por nós, a dança. Seu papel é fundamental nas trajetórias desses jovens, ela não gerou em si mesma uma ação prática na vida, ela preparou os corpos dançantes para tal ação. A dança na perspectiva da Psicologia da Arte, em Vigotski (1999) “introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em

um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel”.

Desde do momento da acolhida estávamos dançando e contando nossa história com toda a força. Eu me incluo, porque dancei e senti junto, eu vi nos movimentos ali apresentados, tudo o que eu ouvi, li e reli a respeito desses corpos dançantes. Pela dança o grupo se conheceu. Neste sentido, segundo Vianna (2018) resumido em compreensão e expansão, o movimento tanto é reflexo do interior do sujeito quanto manifestação do mundo exterior. Assim, tudo que acontece no mundo externo acontece comigo e com cada célula do meu corpo numa espiral crescente, ou seja, o mundo tem um ponto de partida e este encontra-se em cada um de nós, e é do nosso interior, da nossa concepção de tempo e espaço, que criamos uma troca com o exterior, uma relação com a vida.

Finalizamos a oficina com a ideia de unir as histórias e os movimentos, dançando a música “*Na pele*” (Pitty e Elza Soares). Iniciei o movimento – não que eu o detenha como propriedade, mas porque a minha pesquisa é movimento que ativa movimentos internos e transformações no mundo. Depois seguimos uma sequência previamente organizada de entradas na música e na última parte dançamos juntas simultaneamente, como mostra na imagem abaixo. Quando terminamos de dançar eu observei que estávamos muito emocionados. Nos despedimos entre sorrisos e lágrimas e com certeza a gente se encontra na dança da vida.

Figura 12 - Dança Final



Fonte: A autora (2021)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As histórias importam. Muitas histórias importam.
As histórias foram usadas para espoliar e caluniar,
mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.
Elas podem despedaçar a dignidade de um povo,
mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”
(Chimamanda, p. 32, 2019).*

Não tive a intenção neste estudo de tecer uma história única sobre os corpos dançantes, pelo contrário, essa possibilidade é irreal, pois não existe história única sobre uma pessoa ou um lugar. Busquei nesta dissertação, compreender através das histórias dos jovens universitários, com vivências significativas em dança, como esta atividade se inseriu em seus processos de enfrentamento das adversidades em suas trajetórias. Minha reflexão partiu do prisma da Psicologia Histórico-Cultural que entende a dança como atividade, linguagem, e conhecimento socialmente constituído e historicamente produzido, compartilhado nas interações e dinâmicas sociais. Uma atividade que imprime um modo de ser e existir, sendo assim cada um de nós tem sua dança em um corpo que se expressa por movimentos carregados de sentidos ideológicos. E a Dança é o signo que para cada corpo tem um sentido diferente, e mesmo que os sujeitos desta pesquisa tenham a vivenciado de forma individual, isto não quer dizer que em seus movimentos o outro não esteja presente, ele existe até onde há apenas um corpo dançante e as suas emoções. Esta perspectiva foi desenvolvida nos capítulos teóricos, onde foquei a dança como atividade significada na constituição dos corpos dançantes e revisitada na análise das narrativas.

Do ponto de vista metodológico posso afirmar que o ritmo do caminho escolhido favoreceu que os objetivos deste estudo fossem alcançados. A abordagem teórica me pôs em contato principalmente com as ideias de Bakhtin e Vigotski, que tem como referencial teórico e método de seus trabalhos, o materialismo histórico-dialético. Adotei para a sistematização e compreensão das informações coletadas nas entrevistas, bem como na oficina com os jovens, a análise Dialógica do Discurso. Com isso, trouxe ao palco do espetáculo polifônico as vozes protagonistas para a compreensão da atividade da dança na vida dos jovens: as vozes dos sujeitos que estão nas universidades e têm suas histórias e cotidianos atravessados pela vivência com a dança, ou seja, os corpos dançantes.

O desenvolvimento da narrativa sobre a trajetória do corpo-que-dança, foi conduzida por reflexões sobre a constituição enquanto processo de construção inconsistente e inacabado,

relação, ato performativo que está ligado a estruturas discursivas, a sistemas de representações e a estreitas conexões de relações de poder. As fronteiras e perspectivas que integram cada jovem estão conectadas às mediações semióticas, fabricações culturais desenvolvidas historicamente. Neste sentido, pude ver que os jovens vivem continuamente um movimento de transformação marcado pelas relações cotidianas que integra e participa, ao mesmo tempo em que forja e é forjada, e respectivamente é expresso pelo movimento no corpo dançante.

Por ser uma atividade mediadora, a dança implica em algo que metamorfoseia, que supera o sentimento comum, os afetos, o medo, a dor e a inquietação. Quando movidas pela dança, as pessoas dinamizam o que está reprimido, conferindo significados e entendimentos às emoções e movimentos, o que se constitui para Vigotski, como efeito educativo da arte (2001). Dessa forma, a discussão sobre o sujeito que dança requereu uma reflexividade em processos que se encontram entre contextos singulares e coletivos de desenvolvimento, como vivenciado por Yara, Maria, Angel, Marcelo e Klauss. A relação desses jovens com a dança é constituída desde a infância e a adolescência, em distintos lugares, e no decorrer da trajetória novos espaços vão fazendo parte de seus cotidianos, como por exemplo na vida de Yara, Klauss e Marcelo, que participaram de projetos e intervenções de políticas públicas para a juventude e cultura. Esses espaços se configuram como promotores de resiliência nas respectivas histórias. Dessa forma, a dança se fez promotora de acessibilidade de novos sentidos ao longo do desenvolvimento dos corpos dançantes, mobilizando a subjetividade, suscitando os afetos dos sujeitos, com destaque aos processos interacionais, de autoestima, autonomia e empoderamento.

Contudo, quando ela está imbricada numa esfera de entretenimento fundamentalmente orientada para a criação esteticamente “agradável” de uma técnica e a uma lei cultural que exige um corpo dançante utópico regido pelo discurso normativo do gênero, ela o torna mero instrumento onde se imprimem significados, morada de angústia, insegurança e sofrimento. Alimenta, ainda, o desprezo pelo próprio corpo com efeitos graves na construção subjetiva da pessoa regulando o comportamento e a percepção de si baseada no dualismo da expressão e opressão, o corpo fica relegado a uma busca de enquadramento corporal e social.

Por ser a dança historicamente social, ela também está sujeita a ser fortemente influenciada e regulada pelas relações de poder que operam em nossa cultura, transformando o ato criativo em lugar privilegiado para corpos irrealis e pessoas como objetos sem valor. A relação de sofrimento com o corpo e a sexualidade na história de Angel e Marcelo relaciona-se à produção do gênero e ao padrão estético da técnica do balé que envolve a edificação do

corpo da bailarina e do bailarino num cenário marcado por estereótipos e preconceitos, no qual percebo que a identidade da bailarina confunde-se com a dança. Quando os jovens rompem esse sistema e restauram uma relação efetivamente com a dança, seus corpos ressignificam seu lugar de pertencimento e sua autonomia, abrindo-se a sua criatividade, a identificação da própria existência e a sua constituição pela dança com um novo olhar nas concepções acerca de ser um corpo dançante.

Quanto à escola, especificamente na trajetória da Yara, os diferentes segmentos da formação escolar ofereciam ora oportunidades, ora entraves à prática da dança, em particular a entrada e os primeiros anos da formação superior. Na universidade ela vivenciou um confronto de valores sociais articulado à forma do seu ingresso, um sistema complexo que expõe as desigualdades no acesso ao ensino universitário, ascendendo as discussões em torno das cotas. Nessa jornada, concomitante às tensões no espaço acadêmico, Yara também se vê impossibilitada de movimentar seu corpo dançante na universidade. Falta espaço, e não somente o físico. Falta espaço no currículo, nas interações dos cursos, na prática e na teoria. A falácia de que todos devem ter a mesma educação científica, impõe um modelo distante de uma abordagem histórico-cultural na educação. Apesar disso, essa realidade foi interrompida no percurso acadêmico de Yara, quando sua vivência histórica e cultural foi levada em conta no espaço acadêmico e, então, houve a retomada do movimento na vida universitária, construindo novos sentidos atribuídos à dança na formação profissional e humana conectados a sua vivência cultural e histórica.

Foi observado também, a dimensão ética em uma perspectiva crítico-reflexiva, a “pausa” que trouxe diferentes vivências ao corpo, afetado pela pandemia, em especial nas vivências ocorridas durante os meses iniciais do distanciamento social decorrente da Covid-19. A pausa ganhou expressividade neste estudo, porque ela se instaurou em nossas vidas no início do ano de 2020 de forma visceral. Entretanto, a dança se desenvolveu na vida desses jovens, cada qual no seu tempo, como um instrumento na luta pela existência, numa relação na qual acumula energia e provoca algo que transforma, supera e fortalece.

A dimensão afetivo-relacional se caracterizou neste estudo como um aspecto importantíssimo aos processos de tessitura dos corpos dançantes. Foi ela que favoreceu a abertura e o acolhimento, em diversos momentos da trajetória dos jovens. O afeto atravessou os sentidos que emergem na constituição da subjetividade e segue reorganizando o comportamento do sujeito atribuindo significado às emoções. Do mesmo modo, está presente também na compreensão dos sentidos atribuídos à atividade da dança no período do

isolamento social, promovendo interações sociais e estímulo à continuidade das atividades acadêmicas, nas relações cotidianas e no campo do trabalho: “*A dança, ela me liberta, ela me deixa viva*” (Angel).

A dança enquanto atividade, linguagem e expressão, possui recursos transformadores no processo de enfrentamento das adversidades nas trajetórias de escolarização de jovens universitários amazônidas. E ela concretiza-se na atividade de enformação desses corpos dançantes e estabelece conexão com novos sentidos ao longo do desenvolvimento humano, possibilitando ressignificações das vivências. Contudo, quanto mais voltado é o segmento de escolarização à formação profissional, menores são as possibilidades de integração com o corpo e à dança, o corpo está fora da universidade e de muitas outras instituições educacionais.

Diante dessa complexidade, problematizo neste estudo, a desvalorização que as atividades artísticas, em especial a dança, vêm sofrendo no cenário das políticas educacionais. Na verdade, ela nunca teve um espaço de fato, sempre esteve à margem do processo educacional escolar, a disciplina de Artes tem a obrigação de abarcar todas as suas linguagens e desenvolvê-las em um tempo de aula na semana. A dança, em alguns casos, acaba sendo “resolvida” em um projeto paralelo, mas ainda assim é negligenciada. A criação artística deve ser objeto da educação, da escola e do educador, tanto quanto as demais, o domínio das técnicas de cada arte como condição indispensável da formação é agir integralmente de forma pedagógica (VIGOTSKI, 2010). Isto não quer dizer que, só por ter a dança na escola, ela fará efetivamente e afetivamente seu papel, pois isso não implica no simples fato dela existir no espaço, mas a forma, o como ela será desenvolvida nos espaços escolares, isso sim, faz o diferencial no processo.

As histórias aqui narradas demonstraram que a dança foi importante em diversos momentos na vida dos estudantes, nos momentos de conexão consigo, de reconhecer a identidade, de ser acolhido e de elaborar conteúdos vivenciados. A vida foi mudando ao longo do tempo e a dança é parte dessa construção da subjetividade. Com isso, este estudo aponta principalmente para a necessidade de que também somos corpo, as universidades e as instituições de ensino de forma geral deixam o corpo lá fora. Se essa necessidade não for considerada continuaremos com uma educação fragmentada. A universidade precisa aprender que o corpo existe e necessita ser visto, ouvido e sentido neste espaço.

A dança pode contribuir significativamente nos dias de hoje, para uma sociedade aberta e acolhedora, onde o sujeito dance a sua própria dança, constituindo sinfonicamente

sua dimensão social e criativa, e isso pode se dá pelo espaço universitário também, sendo espaços promotores de desenvolvimento e aprendizagem. Considerando que a pressão do contexto é intensa, que exige do universitário estar atento ao seu externo, a produzir e a estar conectado virtualmente, especialmente nesse momento em que o mundo vive uma pandemia e as aulas estão sendo virtuais. A dança faz um processo inverso, você se conecta consigo e com o outro, o corpo faz parte integralmente.

A forma que a dança se insere no processo de desenvolvimento dos jovens em suas trajetórias de escolarização revelaram-se neste estudo um *objeto que é puro movimento* nos corpos dançantes, o eixo em torno do qual eu girei até aqui. Meu intuito de compreender, me fez trazer algumas reflexões que não estão acabadas, cujos sentidos, convidam o leitor a dialogar com o texto. Não considero que essa dança esteja no fim, dei uma pausa, para que surjam novas investigações em pesquisas que explorem experiências potenciais pela dança no desenvolvimento humano, associadas às trajetórias de escolarização, tal como os elementos identificados no estudo apresentado.

Os objetivos do estudo foram alcançados, apesar das limitações em decorrência das adequações metodológicas e do próprio impacto que a pandemia produziu nos ritmos, nos tempos e nos produtos gerados por nossas ações. Esta dissertação parte da narrativa de cinco pessoas, mas dialoga com mais de cinco histórias. Do ponto de vista ontológico e epistêmico, entendo que nem todo ‘movimento’ pode ser descrito em palavras, pois estão no meu corpo e no corpo dos jovens que participaram desse espetáculo polifônico. Certamente muito nos escapa em formas e linguagens que não conseguimos sempre identificar ou, se conseguimos, não encontramos tradução no âmbito acadêmico. Em se tratando das palavras, talvez as que mais se aproximam da dança são as que assumem forma de poesia, que também é movimento. Assim, fecho as cortinas, dançando com as palavras:

“eu me tornei confiante
quando decidi que me divertir
era muito mais importante
que meu medo de passar vergonha
- dançando em público”

(Rupi Kaur)

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, Guilherme; RAPOSO, Otávio. **Deslocando fronteiras**: notas sobre intervenções estéticas, economia cultural e mobilidade juvenil em áreas periféricas de São Paulo e Lisboa. *Horizontes Antropológicos*, 22(45):279-305. 2016.
- ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Uberlândia: Maio de 2019.
- ANDRADA, Paula C.; SOUZA, Vera L. T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, 359-368, Maio/Agosto de 2015.
- ASSUMPÇÃO, Valéria. et al. Estudo preliminar: Validação do questionário “CDC – Corpo, Dança e Comunidade” para adolescentes de 12-18 anos. **Revista Psicologia**, Vol. 30 (2), 15-24, 2016.
- ÁVILA. L. A. O corpo, a subjetividade e a psicossomática. **Tempo psicanalítico**. Rio de Janeiro, v. 44.i, p. 51-69, 2012.
- AYRES, JRCM. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA D, FREITAS CM, (Orgs.). **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- BOCCHI, J.C; FURLAN, R. **O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty**. *Estudos de Psicologia* 2003, 8(3), 445-450 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19966.pdf>> Acesso em 01 de agosto de 2016.
- BOCK, A. M. Bahia; TEIXEIRA, M de Lourdes Trassi; FURTADO, Odaír. **Psicologias: uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 14 ed, São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- BRASIL. IBGE. Censo 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/pesquisa>. Acesso em: 17 maio de 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes /**

Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

BRASIL, **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. NOVAES, Regina Célia Reyes; CARA, Daniel Tojeira; SILVA, Danilo Moreira; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). São Paulo: Conselho Nacional de Juventude. Fundação Friedrich, 2006.

CARDOSO, Elayne Cristina dos S. **A expressão cultural do corpo indígena: Jovens Kokama e experiências em dança no contexto escolar**. 2016. 79 f. Monografia apresentada como pré-requisito para a conclusão do Curso de Licenciada em Dança, Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade Estadual do Amazonas. Manaus, 2016.

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, S. M. T.; CODO, W. G. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE - CONJUVE. **Pesquisa Juventudes e a pandemia do coronavírus**. Relatório de Resultados, jun.2020. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança, o enigma do movimento**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2020.

DENTZ, René Armand. Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty. **Intuitio**, v.1, n.2, 296-307, 2008.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K (Org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad.: Netz, Sandra R. Porto Alegre: Artmed. 2006.p.15-41.

DICK, Hilário. **Gritos silenciados, mas evidentes: Jovens construindo juventudes na história**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FARAH, Marisa H. S. A imaginação ativa junguiana na Dança de Whitehouse: noções de corpo e movimento. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 542-552, 2016.

FREITAS, Maria T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Berth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUX, Maria. **Formação em Dançaterapia**. São Paulo: Summus editorial, 1989.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução: Antônio Guimarães Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, Candela A. R. et al. Meu corpo me pertence: interfaces entre psicologia, dança e gênero. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 2, p. 67-75, maio-ago. 2019.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: Martin W. Bauer, George Gaskell (Ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA, Roberto S.S. (Org.) **Lições de Dança 3**. São Paulo: Editora Universidade, 1998.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/artigo.>>. Acesso em 26 de maio de 2019.

IPEA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira (Ed.). Brasília: IPEA, 2015.

JOVCHELOVITCH. Sandra; BAUER Martin W. Entrevista Narrativa. In: Martin W. Bauer, George Gaskell (Eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Tradução de: *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: a Practcal Handbook*.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa**. Traduzido por Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução: Sônia M.S. Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIMA, A. F.; CIAMPA, A. C. Metamorfose humana em busca de emancipação: identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: LIMA, A. F. (Org.). **Psicologia Social Crítica: paraxes do contemporâneo**. Porto Alegre: Sulinas, 2012. p.11-29

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: Martin W. Bauer, George Gaskell (Eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**. v. 7, n. 13, p. 31-44, jan/jun. 2002.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Linguagem da dança: arte e ensino**. 1. ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____; BRASIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

- MARTINS, Margarida H. C.; GATTI, Thérèse H. Trânsitos e incertezas no ensino de arte no Brasil, In: **Anais do 27o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, p.1898-1913, 2018.
- MATTOS, R. da S. Sou gordo, sou anormal? **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, julho/dezembro, 2007.
- MELILLO, A; ESTAMATTI, M; CUESTAS, A. Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In: MELILLO, A; OJEDA, E.N.S (Orgs.). **Resiliência** descobrindo as próprias fortalezas. Traduzido por Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Traduzido por Carlos Alberto R. Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klauss Vianna. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004
- MIRANDA, R. M. R.; CURY, V. E. Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. **Paidéia**, Vol. 20, No. 47, 391-400, set-dez. 2010.
- MONTEIRO, Ana C. L.; PALETTA, Gabriela C. Composição de corpos afetados: a potência da dança. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 68 (3): 3-16, 2016.
- MOURA, Maria R. S.; TAMBORIL, Maria I. B. “Não é assim de graça!?”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 3, Setembro/Dezembro de 2018: 593-601.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- OLIVEIRA Ana Carolina Moura de. **Videodança**: um verbo possível: Uma proposta metodológica para o ensino da Videodança. 2009. 62 f. Monografia apresentada como pré-requisito para a conclusão do Curso de Licenciada em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.
- RAMOS, Enamar. **Angel Vianna**: a pedagoga do corpo. São Paulo: Summus, 2007.
- RAPOSO, Otávio R. Cartografia da dança. Segregação e estilos de vida nas margens da cidade. **Mana** 22(3): 765-797, 2016.
- REIS, A.C. Dançar a Vida: A Constituição do sujeito como devir estético. In: ZANELLA, A.V.; MAHEIRE, K. **Diálogos em psicologia social e arte**. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 51-67.

REIS, A. C. Subjetividade e experiência do corpo na Biodança. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 1103-1123, 2013.

REIS, A.C.; ZANELLA, A. V. A constituição do sujeito na atividade estética da dança do ventre. **Psicologia & Sociedade**; 22 (1): 149-156, 2010

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil Conquistas e desafios. **Revista de Ciências Sociais**, DS-FCS, vol. 31, n.º 42, enero-junio 2018, pp. 107-126.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 7. ed., rev. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

SANTINI, Jacyara B. A formação superior em educação artística - artes plásticas na faculdade de educação musical do Paraná (Década de 1970). In: **Anais da XI ANDEP Sul - Reunião Científica Regional da ANPED**: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná: 24 a 27 de julho, 2016. Disponível em:<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_JACYARA-BATISTA-SANTINI.pdf> Acesso em: 13 maio. 2021.

SANTOS, G. B. dos S.; KUNHN, R. A imagem corporal e as relações com o mundo moderno: estudo com adolescentes de uma Escola Pública do município de Itabi/SE. In: JUNIOR, H. S.; KUNH, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação Física, Esporte e Sociedade**: temas emergentes. V. 3, São Cristóvão: Editora da UFS. P. 207-230, 2009.

SANTOS, Alessandro. O.; FERNANDES, Saulo. L. A psicologia na compreensão da identidade étnico-racial do negro no Brasil. In: OLIVEIRA, I.; PESSANHA, M. M. J. (Orgs.). **Educação e relações raciais**. Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2015. Vol.2. p.247-262.

SANTOS, S. M. M; OLIVEIRA, L. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 13 n. 1 p. 11-19 jan./jun. 2010

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**; 21 (3): 364-372, 2009.

SAWAIA, B. B. A emoção como locus de produção do conhecimento - uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. **Anais da III Conferência de Pesquisa sociocultural**, Campinas, 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, Iolete Ribeiro da; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira; URNAU, Lílian Caroline. (2018). **Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas**. Projeto de Pesquisa financiado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia, Edital nº 21/2018. BRASIL/CAPES, 2018.

SILVA, Tomaz. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.73-102.

SOARES, Artemis de Araújo. **Ritual Tikuna e o corpo**: Aproximações com o desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2004.

SOUZA, N.C.; HUNGER, D.A.C.F; CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.496-505, abr./jun. 2010

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 53, abril. 2001.

TADRA, Débora S.A. et.al. **Linguagem da Dança**. Curitiba: Ibplex, 2009.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 8. ed. São Paulo: Summus, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, 21(71), 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. Obras Escogidas IV – Psicología Infantil. Madri: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole [et al.]. (Orgs.). Tradução: José C. Neto, Luis S.M.Barreto. Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WAHBA, Liliana L.; SCHMITT, Paula S. A criança e a dança: observação clínica em grupo sobre o processo de individuação. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil - V. 33, no 85, p. 427-445, 2013.

ZANELLA, Andréa V. et al. Breve retrato de algumas das muitas voltas do coração: as pesquisas do NUPRA. In: ZANELLA, Andréa V; MAHEIRIE, Kátia. (Orgs.). **Diálogos em Psicologia Social e Arte**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

ZANELLA, Andréa V. Atividade, Significação e Constituição do sujeito: Considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA (EN)

Acolher o sujeito e explicar que a EN será gravada e vai abordar sua história de vida, e que a ela, a pessoa, terá liberdade para falar sem que haja interrupções.

A questão será feita e respondida oralmente:

- Conte-me sua história de vida.

Tempo aproximado: 40 a 60 minutos.

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Acolher o sujeito e explicar que a ES será gravada e vai abordar sua história de vida, aprofundando alguns aspectos pertinentes para pesquisa.

As questões foram feitas e respondidas oralmente:

Na primeira entrevista você contou que (repete-se o trecho ou nomeia-se o tema ou evento ou personagem), você poderia me contar mais sobre isso?

- a) Eu gostaria de saber da sua trajetória como estudante. Desde quando você lembrar (explorar as dificuldades, pontos de apoio, etc.);
- b) Fale sobre a dança na sua vida. Quando você começou a dançar, quando tomou uma importância pra você, que modalidade(s) você pratica (deixar o participante apresentar a relação com a dança de modo livre no primeiro momento);
- c) Você já imaginou ou poderia imaginar agora como seria você ou sua vida, sem a dança? Pode falar pra mim? (explorar os sentidos atribuídos à dança);
- d) Você considera que a dança trouxe alguma dificuldade pra sua vida? E considera que facilitou alguma coisa em sua vida?
- e) O que você diria ter sido a maior participação da dança para você ser quem é hoje?
- f) Agora na pandemia, como está sua dança? Como tem vivenciado ela em seu cotidiano?
- g) Como tá esse corpo que dança, com a limitação que tá sendo imposta ao corpo?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA OFICINA

Vivencial: Meu corpo, minha história

Duração: 2 horas.

Espaço: Plataforma Google Meet

Chegada/Acolhida:

1º Momento: Orientações e Apresentação

Nós temos diferentes experiências com a dança: ciranda, boi-bumbá, quadrilha, balé, jazz, dança de rua... E tantos outros estilos, até mesmo nossos movimentos do cotidiano, com a dança contemporânea podemos ser diversos com nossos movimentos. Mas, para isso, precisamos nos conhecer um pouco, porém não só com nosso nome através da fala. Nós vamos nos apresentar com o corpo.

Apresentação Corporal: Sem música, cada jovem vai pensar num movimento que possa dizer quem é ele/a. Em seguida, cada um/a se apresenta pelo movimento, todos repetem o mesmo movimento e o nome de cada pessoa. Ao final fazemos tudo junto e teremos um texto da dança (coreografia) dos nossos nomes. A experiência pode levar a uma consciência de “é, eu posso ter um movimento diferente, eu posso me expressar, me colocar no mundo”.

2º Momento: Preparando o corpo com carinho na pele, massagem se conectando com seu corpo, comunicando, anunciando, acordando a pele (observando a textura da pele, as marcas, sinais, cicatrizes). *Exercício de Respiração*

Reconhecer o Espaço: utilizando os níveis baixo, médio e alto. - Transferência de peso; movimentos circulares com as articulações; círculos amplos com a bacia; conectar movimentos de joelhos e cotovelos; salada mista com tudo que foi feito até agora; transferência de peso de ampla sustentação; Sente como você está agora.

Música: Árvore (Edson)

4º Momento: Meu corpo, minha história. Somos convidadas a contar nossa história por meio da nossa dança. Partilhamos o poema:

Vestígios de Dança

Vestígios de Dança em minha pele

Raios de luz refletem em seus olhos

Ervas dançam através de todos os sentidos nos meus sonhos

Vestígios de movimento

Árvores balançam-se com o vento

Toda minha vida uma dança.

(Petra Lehnard-Olm)

Em seguida cada participante dançou sua história, com a sua música escolhida, enquanto as demais assistiam. Na parte final da música, todos os participantes entraram na coreografia numa troca dançante das histórias.

5º Momento: Roda de Conversa partilhamos nossas percepções sobre o que foi vivido e sentido.

Como foi dançar a vida?

O que moveu seu corpo?

E agora, como você sente seu corpo?

Encerramos dançando intercalando nossos movimentos em cada parte da música e depois dançamos simultaneamente. Música: Na pele (Elza Soares e Pitty)

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE PSICOLOGIA - FAPSI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezada Senhor (a):

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada **Dança e metamorfose: Diálogos entre corpos dançantes e formas de resistência e emancipação na trajetória de ensino superior**, tem como responsável a Psicóloga Elayne Cristina dos Santos Cardoso, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/PPGPSI da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. O objetivo da pesquisa visa **compreender através das narrativas dos jovens universitários em contexto de vulnerabilidade socioeconômica que possuam vivências significativas em dança, de que forma esta atividade se insere no processo de enfrentamento das adversidades em suas trajetórias de escolarização**. Objetiva também, conhecer, a partir das histórias de vida dos jovens, as adversidades vivenciadas, os recursos disponíveis e as formas de superação e resistência ao longo da vida em geral; analisar as vivências de dança dos jovens participantes, qualificando estas experiências em termos de recursos disponíveis sejam eles estruturais, relacionais, etc., mudanças percebidas em si a prática de dança como processo relacional de socialização e identitário; e investigar a trajetória de escolarização em contexto socioeconômico adverso (dificuldades e enfrentamentos), e os sentidos atribuídos à dança nas trajetórias de escolarização.

Você está sendo convidada (o) porque tem o perfil de jovem universitária/o e preenche os critérios para, na condição de sujeito, participar desta pesquisa. Sujeito da Pesquisa é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de uma pesquisa.

Conforme a resolução nº 466/12 sobre os benefícios da pesquisa, enfatiza-se o proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa. Os benefícios que podem surgir por meio da sua participação direta no estudo referem-se a ganhos subjetivos, como espaço de fala e reflexão acerca da temática do estudo pela dança e recursos fortalecedores ao enfrentamento/superação de adversidades, ressignificações de vivências, fortalecimento da identidade, da autonomia, entre outros. Como benefícios indiretos, o sentido de colaboração com a produção científica através da valorização das experiências que os participantes possuem.

Solicitamos sua colaboração para participar de três etapas na pesquisa, todas as etapas ocorrerão de forma on-line. A primeira ocorrerá com o preenchimento de um questionário sociodemográfico, com o objetivo de conhecer aspectos da sua vida escolar, e de suas

condições culturais e socioeconômicas. Na segunda etapa faremos duas entrevistas uma entrevista sobre sua história de vida e outra semiestruturada com questões com tempo médio de 40 minutos cada entrevista, e ambas serão gravadas em vídeo, com isso, pretendemos conhecer quais as experiências em dança que os jovens universitários vivenciam em suas trajetórias de vida. A terceira etapa ocorrerá com um encontro grupal com tempo médio de 120 minutos, neste encontro faremos oficina de dança denominada Meu corpo, minha história, trazendo as narrativas de vida pela linguagem da expressão corporal seguida de reflexão sobre o que foi vivido e sentido. Esta etapa também será gravada em vídeo e serão feitos registros fotográficos. Também solicito autorização para utilizar o uso da sua imagem e voz, e apresentar resultados deste estudo em eventos, documentários e revistas de caráter científico, em âmbito nacional e/ou internacional. Na publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

De acordo com a resolução n.º 466/12, não existe pesquisa com seres humanos sem risco, existem possibilidades de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente. E eventualmente poderá ocorrer algum constrangimento por parte do participante da pesquisa no momento da entrevista, na realização das atividades práticas nas oficinas de dança ou nos momentos posteriores à prática no grupo reflexivo. Para tanto, caso ocorra incomodo ou desconforto durante a sua participação neste estudo, a pesquisadora suspenderá a atividade e caso haja necessidade realizará de imediato um atendimento psicológico, dado que a mesma possui formação e registro no Conselho Regional de Psicologia que assegura tal atendimento, e em seguida, será disponibilizado um encaminhamento para atendimento gratuito no Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA), localizado na Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Campus Universitário, Coroado I - CEP 69077- 000, Faculdade de Psicologia, conforme termo de anuência do serviço. A atividade de dança será planejada de modo que não exija movimento que coloque em risco a condição física dos participantes. Ainda assim, você será orientado, caso não sinta que os movimentos são adequados às suas condições, que verbalize para que seja feita a substituição do movimento por outro. A pesquisadora é também licenciada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas e possui os requisitos e credenciamento para realizar as atividades da Oficina de Dança. Sua participação se dará de forma voluntária, onde não será oferecido qualquer tipo de gratificação em dinheiro ou em outra espécie pelas informações fornecidas. Caso haja algum prejuízo de ordem material decorrente da participação na pesquisa, assumimos o compromisso de indenizá-la nesse sentido de maneira compatível com o dano sofrido.

Seguindo as prerrogativas das resoluções do Conselho Nacional de Saúde n.º. 446 de 2012 e n.º 510 de 2016, este TCLE estabelece que os participantes e seus acompanhantes, se necessário, terão direito ao ressarcimento de todos os gastos decorrentes de sua participação, tais como compensação material/financeira com transporte e alimentação, e tudo o que for necessário para a sua colaboração neste estudo, inclusive, se preciso, em casos anteriores à participação nesta pesquisa. Se necessário, será proporcionada assistência imediata e integral aos participantes em casos de complicações e danos decorrentes da pesquisa, que comprometa o indivíduo pelo tempo que for necessário, de forma gratuita, sem necessidade de comprovação de nexo causal entre estudo e dano. Assegura-se também o direito a indenização e cobertura material, em qualquer fase da pesquisa, aos participantes que vierem a sofrer quaisquer tipos de dano, imediato ou tardio, resultantes desta, previstos ou não neste TCLE, com fim de reparação do dano causado, e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há: valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos; previsibilidade dos mesmos

em seus graus, níveis e intensidades; definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado), nas resoluções citadas. Também, terá garantia de plena liberdade e autonomia ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Além, de está assegurado a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

A pesquisadora pode ser contactada no Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário/LABINS da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 Campus Universitário Setor Sul, Bloco X, Coroado, Cep 69077-000, Manaus, ou pelos telefones (92) 3305-4127/ 3305-1181 ramal 2004, (92) 99166-0794, ou e-mail: elaynecristinasc@gmail.com. Caso necessite, poderá ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305- 5130/ (92) 3305-1181/ ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Certifica-se que este TCLE está elaborado em duas VIAS, e serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha ficando uma via com cada um de nós.

Consentimento pós-informação

Eu _____,
 RG _____, fui informado(a) sobre os objetivos, o porquê e os métodos desta pesquisa, e CONCORDO em participar, e AUTORIZO a gravação e o uso da minha voz e imagem na pesquisa, bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Sabendo que não terei nenhum benefício financeiro, bem como, que a qualquer momento poderei sair da pesquisa sem que isso me acarrete prejuízos.

Manaus/AM: _____/_____/____

 Assinatura da (o) Participante



Impressão
 Dactiloscópica

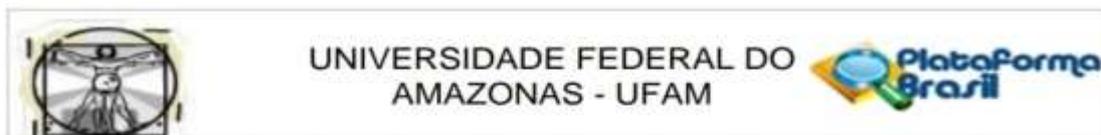
Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E – QUADRO 1 - INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Informações	Angell	Yara	Maria	Klauss	Marcelo
Naturalidade	Manaus/Am	Manacapuru/Am	Manaus/Am	Manaus/Am	Manaus/Am
Sexo/Idade	Mulher/18	Mulher/23	Mulher/20	Homem/24	Homem/22
Identidade de Gênero	Cisgênero	Cisgênero	Cisgênero	Cisgênero	Transgênero
Orientação Sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Homossexual	Homossexual
Identidade Étnico Racial	Branca	Preta	Pardo	Não sabe/Não quero declarar	Pardo
Ensino Fundamental	Escola Privada	Escola Pública	Escola Privada	Escola Pública	Parte em Instituição Privada (bolsista) e parte em Instituição Pública.
Ensino Médio	Escola Privada	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública
Curso Pré-vestibular	Sim/Privado	Não	Sim/Privado	Não	Sim/Comunitário
Forma de ingresso na universidade	Nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso em Instituição Privada	Processo seletivo contínuo (PSC)	Processo seletivo contínuo (PSC)	Vestibular/ Processo Seletivo da Instituição	Nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso em Instituição Privada
Universidade	Privada	Pública	Pública	Pública	Privada
Curso	Educação Física	Psicologia	Engenharia Química	Dança	Fisioterapia
Período	1º	11º	5º	7º	1º
Periodizada/o/e?	Não	Sim	Sim	Não	Sim
Vivências nas Modalidades de Dança	Balé, Balé Fitness Dança Contemporânea e Jazz.	Danças Folclóricas, Salão, Contemporânea, Livre, Afro, Jazz, Balé e Fitdance.	Danças Ministeriais, Contemporânea, Urbanas, Jazz e Balé.	Danças Urbanas, Contemporânea, Balé e Jazz.	Balé, Jazz, Dança de Salão, Contemporânea, e Moderna.
Renda mensal familiar	Cinco salários Mínimos	Quatro salários Mínimos	Cinco salários Mínimos	Um Salário Mínimo	Um Salário Mínimo
Família Beneficiária de Programa Social?	Não	Sim Benefício de Prestação Continuada-BPC/PcD.	Não	Sim Programa Bolsa Família.	Sim Programa Bolsa Família.
Exerce atividade remunerada?	Sim/ Informal Professora de Balé	Sim Participação em projeto com bolsa-auxílio	Não	Não	Sim/ Informal Professor de Balé
Responsável pela manutenção na universidade	Os pais	A própria	Os pais	Os pais	O pai

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônicas

Pesquisador: Iolete Ribeiro da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 15366619.1.1001.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.082.840

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Cooperação Acadêmica entre UFAM-UnB-UNIR tem o objetivo de contribuir para o fortalecimento dos programas de pós-graduação na região amazônica, PPGPSI/UFAM e MAPSI/UNIR e a consolidação da colaboração científica entre as equipes, tendo por referência os estudos voltados aos processos de desenvolvimento humano e educação em contextos socioculturais específicos, na região amazônica brasileira. A interação científico-acadêmica com a UnB será uma ação importante para a construção de uma rede de cooperação entre essas universidades, para a criação de novas linhas de pesquisa e para o processo de internacionalização. A rede de cooperação constituída na área de Psicologia a partir da UFAM, UNIR e UnB, promoverá intercâmbio de ensino e pesquisa e a mobilidade de docentes e discentes, a fim de aprofundar os estudos de forma cooperativa e contribuir para ampliar a formação de recursos humanos e produção científico-acadêmica de alto nível que tem como foco a realidade regional do Norte do Brasil. A cooperação entre os três programas de pós-graduação em psicologia, fortalecerá a articulação existente entre pesquisadores que atuam na Amazônia com povos amazônicos, com a diversidade étnico-racial e suas implicações, a fim de dar visibilidade qualificada desta realidade em nível nacional e internacional. O PPGPSI/UFAM, atualmente é constituído por duas linhas de pesquisa e almeja com este PROCAD a ampliação da pesquisa e da produção intelectual a fim de melhorar seu desempenho na avaliação da CAPES, criar um periódico e credenciar o doutorado em psicologia a partir do desenvolvimento de sua potencialidade

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

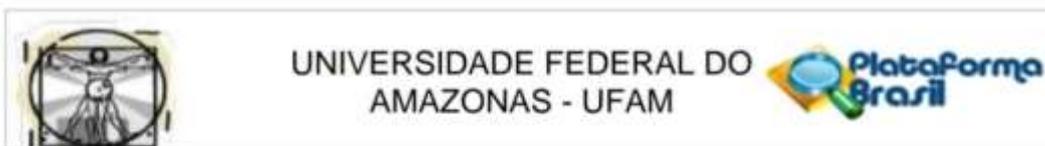
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.082.840

acadêmica na temática assumida neste projeto. Considerando que a psicologia enquanto campo de conhecimento pode produzir subsídios para a construção de políticas educacionais inclusivas que considerem as dimensões socioculturais e o reconhecimento das culturas e formas de viver em comunidades tradicionais da Região Amazônica/Norte apresenta-se esta proposta de trabalho. O objetivo geral desta colaboração é analisar como as/os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde as suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição sócio institucional. Os objetivos específicos são: identificar espaços de participação das/dos estudantes identificando elementos que promovem ou impedem a permanência na universidade; entender de que forma os estudantes significam sua trajetória de escolarização; identificar nas narrativas dos estudantes se e como os professores contribuíram para a promoção da inclusão escolar; analisar as mudanças (lineares) e transformações (descontínuas) nas vivências escolares dos estudantes a partir de estudo longitudinal desenvolvido em duas etapas com intervalo de um ano. O campo de pesquisa da Equipe Proponente abrangerá três campi da Universidade Federal do Amazonas: (1) Campus Manaus localizado na capital do estado; (2) Campus Humaitá: no Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente que fica na região sul do estado do Amazonas; e (3) Campus Benjamin Constant: no Instituto Natureza e Cultura de Benjamin Constant situado na região do Alto Solimões na tríplice fronteira. O campo de pesquisa da equipe Associada 2 abrangerá três campi da Universidade Federal de Rondônia, a saber: a) cursos do campus de Porto Velho; b) curso de Licenciatura em Educação Intercultural do campus de Ji-Paraná; c) Licenciatura em Educação do Campo Campus de Rolim de Moura. Serão participantes da pesquisa estudantes da UFAM e UNIR. Serão utilizados três recortes para a análise dos significados atribuídos às trajetórias de escolarização e das condições de acesso: (1) políticas educacionais; (2) comunidade de pertencimento; (3) gênero. Será realizada uma pesquisa longitudinal em duas etapas com um intervalo de um ano. Para a construção de dados serão realizados os seguintes procedimentos: entrevista em grupo focal; entrevista individual - narrativa aberta, entrevista semiestruturada, entrevista mediada por imagens ou objetos individuais e entrevistas móveis. O mesmo grupo de estudantes será entrevistado na primeira e na segunda etapa do estudo a fim de permitir a identificação de mudanças lineares na transição e algumas mudanças descontínuas. O uso de diferentes ferramentas de análise permitirá: descrever e definir o contexto de significação em diferentes níveis; avançar na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem atuantes na interpretação dos estudantes individualmente e em grupo. A análise dos dados será feita a partir de diferentes métodos: interpretativo, dialógico-

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

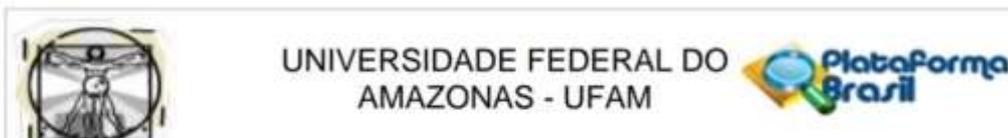
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.082-840

temático, análise do discurso e microgenético, visando o aprofundamento da compreensão dos processos de desenvolvimento em narrativas e argumentações dos estudantes. Na primeira etapa serão analisadas as informações empíricas obtidas nos grupos focais e nas entrevistas individuais em cada localidade (estudo 1), depois será elaborada análise do conjunto de dados (estudo 2). Na segunda etapa, repetir-se-á os mesmos procedimentos de análise realizados na primeira etapa (estudos 3 e 4), em seguida, haverá o desenvolvimento da análise longitudinal com identificação no conjunto (estudo 5). Busca-se avançar na compreensão das possíveis discontinuidades e rupturas que marcam a transição para a vida adulta, o que implica compreender os jovens estudantes como pertencentes a um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos em um momento de desenvolvimento na vida, e também como atuantes em um conjunto social com atributos e práticas culturais situados que enfrenta mudanças diversificadas, diferenciadas no contexto atual e constituído por gerações anteriores que ora produzem as condições de socialização e desenvolvimento mediadas pelas políticas públicas e por culturas locais, considerando-se a suposição básica de que mudando-se os instrumentos mediadores nas condições de socialização, como as atividades são produzidas e resolvidas, transformam-se os processos de consciência e as condições de desenvolvimento em que as tomadas de decisão dos jovens são forjadas.

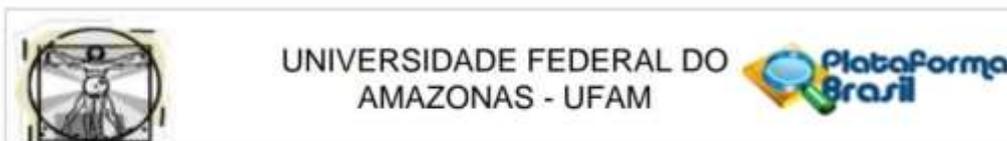
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo geral deste projeto é analisar como as/os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde as suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição sócio institucional. **Objetivo Secundário:** Os objetivos específicos são:- identificar espaços de participação das/dos estudantes identificando elementos que promovem ou impedem a permanência na universidade;- entender de que forma os estudantes significam sua trajetória de escolarização;- identificar nas narrativas das/os estudantes se e como as/os professoras/es contribuíram para a promoção da inclusão escolar;- analisar as mudanças (lineares) e transformações (descontínuas) nas vivências escolares dos estudantes a partir de estudo longitudinal desenvolvido em duas etapas com intervalo de um ano; analisar as inter-relações da produção de si com a continuidade da educação e do trabalho mediados por novas tecnologias durante a pandemia do COVID-19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: As narrativas de transição que envolvem relatos de experiências pessoais, podem implicar em dificuldades, mas a princípio, nossa experiência e de colegas no mundo inteiro indica que não

Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.082.840

há maiores riscos aos participantes. No entanto, tomaremos o cuidado de finalizar o estudo com participantes que demonstrem que estão tendo dificuldades em contar suas experiências e também informaremos aos participantes que poderão desistir da participação em qualquer momento do estudo. Também tomaremos cuidado quanto ao processo de transcrição, visto que alguns relatos podem expor eventos traumáticos, vamos recorrer a transcritores com treinamento específico em psicologia e áreas de saúde e nos assegurar que o relato foi apagado no computador do transcritor e as cópias sejam guardadas em segurança. O projeto será desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, as/os pesquisadoras/es, enquanto psicólogas/os, suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados conforme explicitado acima e realizarão acolhimento e se necessário encaminhamento para o setor psicossocial da universidade, visando o bem-estar dos mesmos. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Benefícios: As informações empíricas produzidas neste projeto científico colaborativo promoverão avanços na compreensão sobre como os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior e suas transições, em relação também à sua participação e protagonismo. Será possível compreender o quanto a universidade responde as demandas desses jovens e produzir conhecimentos que contribuam para a gestão do ensino aprendizagem na educação superior. No âmbito das instituições, espera-se que os resultados desse estudo possam ser utilizados na organização de protocolos de acolhimento, atendimento e acompanhamento de estudantes com diferentes bases culturais durante sua estadia na universidade e, por exemplo, fomentando o protagonismo estudantil, com a valorização das

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

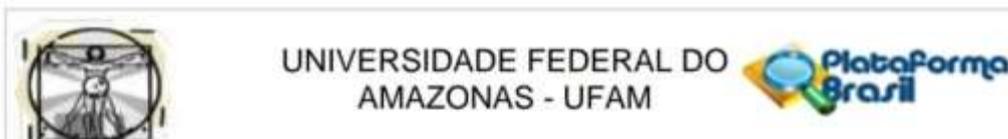
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.082.840

riquezas regionais e da utilização sustentável dos recursos naturais, para desenvolvimento socioeconômico e cultural comprometido com as urgências da sociedade local ao fomentar uma formação científica sensível às demandas regionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não se aplica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, anuências, instrumentos e análise de dados da pesquisa, abordagem e recrutamento dos sujeitos participantes, critérios de inclusão e exclusão, riscos e benefícios, TCLE, fundamentações teóricas e metodológicas estão todos adequados e em conformidade com as resoluções 466/12 e 510/16.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de um projeto já apresentado e aprovado por este CEP. Foi incluída uma emenda que detalha todas as inclusões e alterações, devidamente pontuadas e justificadas. Por atender às exigências das resoluções 466/12 e 510/16, a emenda apresentada está aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1570125_E1.pdf	03/06/2020 00:10:21		Aceito
Outros	Emenda_com_alteracoes_e_justificativas.pdf	02/06/2020 23:58:57	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Novo_para_Professores.pdf	02/06/2020 23:56:24	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo_para_estudantes.pdf	02/06/2020 23:55:53	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	21/06/2019 03:01:23	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

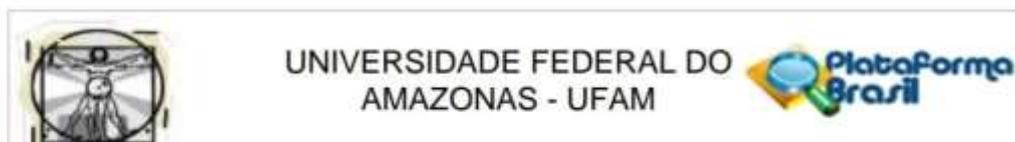
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.062.840

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_alterada.pdf	21/06/2019 02:48:26	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudanes_PROCAD.pdf	07/06/2019 17:26:27	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Roteiro_Basico_do_Projeto_PROCAD.pdf	07/06/2019 14:39:09	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Outros	TERMOS_DE_ANUENCIA_E_CONCORDANCIA_INSTITUCIONAL.pdf	07/06/2019 14:30:41	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 10 de Junho de 2020

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com