



SARA DIAS VALARDÃO

“RELAÇÕES DE RISCO:
UM PROCESSO CRIATIVO COM ADOLESCENTES
EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL
A PARTIR DO MÉTODO BPI
(BAILARINO-PEQUISADOR-INTÉRPRETE)”.

CAMPINAS

2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES**

SARA DIAS VALARDÃO

**“RELAÇÕES DE RISCO:
UM PROCESSO CRIATIVO COM ADOLESCENTES
EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL
A PARTIR DO MÉTODO BPI
(BAILARINO-PEQUISADOR-INTÉRPRETE)”.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do Título de Mestra em Artes da Cena.

Área de concentração: Teatro, Dança e Performance

Orientadora: LARISSA SATO TURTELLI

Co-orientadora: GRAZIELA ESTELA FONSECA RODRIGUES

Este exemplar corresponde à versão final de
Dissertação defendida pela aluna
Sara Dias Valardão, e orientada pela Prof^a Dr^a
Larissa Sato Turtelli.

CAMPINAS

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Eliane do Nascimento Chagas Mateus - CRB 8/1350

V23r Valardão, Sara Dias, 1985-
Relações de risco : um processo criativo com adolescentes em situação de vulnerabilidade social a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete) / Sara Dias Valardão. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Larissa Sato Turtelli.
Coorientador: Graziela Estela Fonseca Rodrigues.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Bailarino-Pesquisador-Intérprete. 2. Danças - Brasil. 3. Adolescentes. I. Turtelli, Larissa Sato. II. Rodrigues, Graziela Estela Fonseca, 1954-. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Relations Risk : a creative process whith adolescents in social vulnerability from the BPI Method (Dancer - Researcher - Performer)

Palavras-chave em inglês:

Dancer- Researcher - Performer

Dances - Brasil

Adolescents

Área de concentração: Teatro, Dança e Performance

Titulação: Mestra em Artes da Cena

Banca examinadora:

Larissa Sato Turtelli [Orientador]

Holly Elizabeth Cavrell

Graciele Massoli Rodrigues

Data de defesa: 07-11-2014

Programa de Pós-Graduação: Artes da Cena

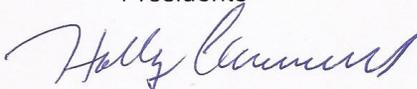
Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes da Cena, apresentada pela
Mestranda Sara Dias Valardão - RA 109716 como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestra, perante a Banca Examinadora:



Profa. Dra. Larissa Sato Turtelli

Presidente



Profa. Dra. Holly Elizabeth Cavrell

Titular



Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues

Titular

RESUMO

O Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete) possibilita o emergir de uma dança proveniente de um corpo que entra em contato com suas próprias origens culturais. Trata-se de um método de criação artística que propicia uma autodescoberta, que conecta o indivíduo consigo mesmo, fazendo surgir movimentos significativos para a própria pessoa e plenos de vitalidade. A proposta dessa pesquisa foi desenvolver um processo criativo a partir do Método BPI com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, jovens de dez a quatorze anos, educandos da entidade CEPROMM - Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada, localizada no Jardim Itatinga, zona confinada de prostituição, na região sudeste de Campinas-SP, procurando-se favorecer o desenvolvimento da identidade e autoestima de cada um dos participantes. O período para desenvolvimento e coleta de dados da pesquisa foi de um ano e meio, ou seja, três semestres, em atividades de duas a três vezes por semana. A abordagem foi fenomenológica, teórico-prática no caráter descritivo qualitativo, sendo que a descrição e análise de dados foram fundamentadas nos eixos e ferramentas do Método BPI. Ao final do processo criativo, conclui-se que as maiores conquistas obtidas foram, além dos aspectos relacionados às danças dos adolescentes, o significativo desenvolvimento alcançado por eles em termos da apropriação do método BPI, o que resultou em organização, concentração, reflexão e apropriação de si mesmos.

Palavras-Chave: Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete). Danças Brasileiras. Adolescentes.

ABSTRACT

The BPI (Dancer-Researcher-Performer) Method allows the emergence of a dance from a body that comes in contact with their own cultural backgrounds. It is a method of artistic creation that provides a self-discovery, connecting the individual with himself, giving rise to significant movements for self and full of vitality. The purpose of this research was to develop a creative process come from the BPI Method with adolescents in social vulnerability situations, young people between ten and fourteen years, students from Center for the Study and Promotion of Marginalized Women entity – CEPROMM, located in Itatinga Garden, confined prostitution area in the southeastern region of Campinas-SP, seeking to biased the development of identity and self-esteem of each participant. The period for development and data collection of the research was one year and a half, that is, three semesters, in two or three times activities per week. The approach was phenomenological, theoretical- practical in qualitative descriptive nature, and the description and analysis of data were based on the axes and the BPI Method tools. At the end of the creative process, it is concluded that the greatest achievements were, in addition to aspects related to the dances of adolescents, the significant development achieved by them in terms of concentration, organization, reflection and appropriation of themselves and the BPI Method. Keywords: BPI (Dancer-Researcher-Performer) Method. Brazilian Dance. Adolescents.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
1.1 O CAMINHO PELAS ONG'S	01
1.1.1 A Casa de Ensaio	01
1.1.2 O hip hop: FUNK-SE e a Cia Eclipse	03
1.1.3 O CEPROMM	06
1.2 O MÉTODO BPI (BAILARINO-PESQUISADOR-INTÉRPRETE).....	10
1.3 A ADOLESCÊNCIA	13
1.3.1 Os adolescentes do CEPROMM e seu contexto	16
2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	20
2.1 SUJEITOS	28
2.2 PERIODICIDADE	30
2.3 COLETAS DE DADOS	31
3. RESULTADOS	36
3.1 - 1º SEMESTRE: <i>EIXO INVENTÁRIO NO CORPO</i>	36
3.1.1 Como encontrei o grupo	36
3.1.2 O olhar da diretora	39
3.1.3 <i>O Inventário no corpo</i>	48
3.1.4 Síntese do semestre	84
3.2 - 2º SEMESTRE: <i>EIXO CO-HABITAR COM A FONTE</i>	88
3.2.1 O início de um novo semestre	88
3.2.2 O trabalho corporal no <i>eixo Co-habitar com a Fonte</i>	101
3.2.3 A pesquisa de Campo: Da Estação Cultura à Casa de Cultura Fazenda Roseira – Comunidade de Jongo Dito Ribeiro.	112

3.2.4 Síntese do semestre	124
3.3 - 3º SEMESTRE – <i>EIXO ESTRUTURAÇÃO DA PERSONAGEM</i> .	127
3.3.1 Nucleando os conteúdos	127
3.3.2 O trabalho corporal no <i>eixo Estruturação da Personagem</i>	146
3.3.3 Fechando: Movimento-síntese	167
4. DISCUSSÃO	189
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
ANEXOS	210
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO	211
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM	213
TABELAS	
Tabela 1. Tabela cronológica	22
Tabela 2. Tabela de procedimentos	27
Tabela 3. Diários de Dojo	32
Tabela 4. Registros Audiovisuais (Vídeos)	33
Tabela 5. Registros Audiovisuais (Fotos)	34
Tabela 6. Palavras em comum	134
Tabela 7. Palavras diferentes	134
FIGURAS	
Figura 1: Frente do CEPROMM	06
Figura 2: Aulas de hip hop no CEPROMM	08

Figura 3: Primeiro dia de atividade da pesquisa	28
Figura 4: Diários de Dojo dos adolescentes	32
Figura 5: Adolescente em seu dojo no eixo <i>Inventário no Corpo</i>.....	48
Figura 6: Adolescentes brincando durante as atividades.....	54
Figura 7: Adolescentes sentados durante os dojos.....	64
Figura 8: Crister e os tecidos amarrados em seu corpo.....	69
Figura 9 - Bacias de grãos	70
Figura 10 - Atividade com tinta guache	74
Figura 11 - Visita à Exposição de Graffiti	77
Figura 12 - Adolescentes montando o cenário do Dojo Aberto.....	83
Figura 13 - Atividade de Corte e Costura com os adolescentes	104
Figura 14 - Atividade em duplas	106
Figura 15 - Entrada da Fazenda Roseira	115
Figura 16 - Roda de Jongo com os adolescentes	120
Figura 17 - Adolescentes jogando	126
Figura 18 - Atividade de confecção com os retalhos	136
Figura 19 - Atividade de confecção das caixas individuais	138
Figura 20 - Adolescente utilizando puffs em seu dojo	146
Figura 21 - Atividade de cortejos	165
Figura 22 - Atividade de roteiros individuais	168
Figura 23 - Educanda Crister e a modelagem da Ninja	170
Figura 24 - Educanda Brenda e a modelagem do dançarino	171
Figura 25 - William e a modelagem da baiana Bianca	173
Figura 26 - Rafael e os movimentos do Espadachim	174
Figura 27 - Bill e as indumentárias do aprendiz de ninja	175
Figura 28 - Fernanda e a Dança das Rosas	177

Figura 29 - Ana Paula e os movimentos na floresta	178
Figura 30 - Pérola e o uso da saia “mais pesada” em sua apresentação	180
Figura 31 - Crister, Peterson e William na apresentação de Encerramento	187
Figura 32 - Adolescentes após a pesquisa de campo	203

Dedicado a eles, que foram as pedras
brutas lapidadas em diamantes.

A eles, que continuarão a brilhar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus que “criaste o íntimo do meu ser e me teceste no ventre de minha mãe”.

Aos meus pais Ana Maria Dias e Dionizio Valardão e aos meus irmãos Natalia e Daniel pelo amor incondicional.

À Profa. Dra. Larissa Turtelli e à Profa. Dra. Graziela Rodrigues pela exímia dedicação e cuidado na orientação deste trabalho. Por acreditarem em mim e em meu potencial e me fazerem ir além.

Ao Grupo de Pesquisa BPI e Danças do Brasil, pelo companheirismo, parceria e pelo verdadeiro sentido de grupo.

Ao CEPROMM e aos adolescentes participantes desta pesquisa pela conquista compartilhada neste processo criativo.

À Casa de Cultura Fazenda Roseira por abrir suas portas e seus braços na experiência com o jongo.

À Casa de Ensaio e seus diretores Lais Dória e Artur Monteiro de Barros pelas bases ensinadas na área da artetransformação social.

Aos meus amigos Samira e Luciano pelo apoio emocional e material durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Por abrirem sua casa para mim e para a confraternização dos adolescentes.

À FAEPEX pela apoio financeiro com a Bolsa de Mestrado durante os dois anos deste curso.

“Ela não sabia que era impossível.

Foi lá e fez” (Jean Cocteau)

1. INTRODUÇÃO

Percebo minha trajetória até chegar a ser pesquisadora em dança, de uma maneira análoga à vida dos adolescentes participantes desta pesquisa. Inserida em uma família com baixo poder aquisitivo, sem uma estrutura familiar que possibilitasse o estímulo dos filhos no caminho da realização pessoal, da busca por uma carreira profissional e por uma melhora na situação socioeconômica da família, foi através do trabalho desenvolvido por ONG's que encontrei o investimento em minhas potencialidades e o impulso que necessitava para ser construtora da minha história.

1.1 O CAMINHO PELAS ONG'S

1.1.1 A Casa de Ensaio

Posso afirmar, mesmo com meus conhecimentos adquiridos na faculdade, na especialização e no mestrado, que muito do que sou hoje, devo aos projetos sociais a que fiz parte. Aos 16 anos entrei para o elenco da Casa de Ensaio em Campo Grande-MS e essa experiência me deu as bases para os frutos que colho até hoje.

A Casa de Ensaio¹ é uma OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesses Públicos que atua desde 1996 com a sensibilização e transformação social por meio da arte, com foco no teatro. Seu público alvo são crianças e adolescentes, a partir de 10 anos de idade, estudantes de escolas públicas e moradores de bairros periféricos da cidade de Campo Grande. No ano em que entrei, as atividades ocorriam apenas no final de semana e o grande atrativo era que a organização também oferecia a seus alunos/atuentes: vale-transporte, uniforme e lanche.

¹ www.casadeensaio.org.br

Ao todo, fiquei na organização por dez anos (2001-2011) saindo de lá somente para me mudar para Campinas já que meu sonho era cursar o Mestrado em Artes na UNICAMP. A Casa, assim como seus diretores Lais Dória e Artur Monteiro de Barros, tem por característica principal “plantar sonhos”. E em mim eles floresceram.

Dentro da organização comecei como aluna/atuante e depois pude experimentar os níveis de bolsista do Programa Abrindo Portas (que custeava as despesas com cursinho pré-vestibular), estagiária em Jogos Tradicionais e Teatrais, Artista-Educadora em Dança, Coordenadora do Núcleo de Dança e Representante da instituição em redes como a Rede Latino-Americana de Artetransformação Social e Rede de Pontos de Cultura do Ministério da Cultura, viajando para intercâmbios, encontros e formações para países como Equador e Guatemala, e estados brasileiros como Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo e Goiás.

No período em que estive na Casa de Ensaio, cursei Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Especialização em Dança e Consciência Corporal na Universidade Gama Filho – UGF. Nesta última, conheci Graziela Rodrigues, que ministrava a disciplina de Composição Coreográfica e que nos apresentava o Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete).

Neste momento, meus olhos se abriram em direção à UNICAMP. Principalmente pelo fato de Graziela Rodrigues nos mostrar o DVD do espetáculo “Valsa do Desassossego”², que deu origem à tese de Doutorado de Larissa Turtelli através do Método BPI (Turtelli, 2009). A cena da bailarina-pesquisadora-intérprete, através da personagem Dalva, uma adolescente moradora de rua, me chamou a atenção, sendo a identificação com o Método e com as duas pesquisadoras imediata.

² Espetáculo no Método BPI com interpretação de Larissa Turtelli e direção de Graziela Rodrigues criado a partir de pesquisas de campo nos centros das cidades de Campinas (SP) e São Paulo (SP), apresentado de 2004 a 2006.

Lais, diretora da Casa de Ensaio, sempre nos incentivou a sonhar com o melhor. Quando estava terminando a graduação na UFMS, ela me dizia: “*Você precisa fazer seu mestrado na USP, ela é a melhor do país!*” Mas constatei que a universidade não oferecia o curso de dança, e quando conheci Graziela Rodrigues minha intuição me confirmou: Irei em direção à UNICAMP!

Terminei o curso de Especialização em 2010, e neste mesmo ano me inscrevi como aluna especial na disciplina Laboratório II - Método BPI com a Prof.^a Dr.^a Graziela Rodrigues, na UNICAMP. A disciplina aconteceu de forma intensiva, e tive o apoio da Casa de Ensaio para me afastar das atividades nesse tempo. Mas quando voltei não era a mesma, estava decidida a me mudar para Campinas e fazer todo o processo de preparação para o mestrado.

1.1.2 O hip hop: FUNK-SE e a Cia Eclipse

O hip hop chegou até mim num movimento paralelo a toda essa mudança. Como participante da Casa de Ensaio e estagiária na área de dança, tive a oportunidade de ter bolsa integral nas aulas de dança contemporânea na Escola de Ballet Gisela Dória. Quando a Coordenadora de Corpo da Casa de Ensaio e ministrante dessas aulas, Gisela Dória, mudou-se de Campo Grande para São Paulo, precisei escolher outra técnica de dança pra continuar me aperfeiçoando e foi então que optei pelas aulas de Street Dance oferecidas pela escola.

Eu achava o street dance um estilo muito difícil, porém via como um desafio positivo aprender algo tão diferente. O Professor, Diogo Grisoste, havia sido meu veterano na faculdade e eu achava até engraçado a maneira como ele se vestia e andava: todas as roupas largas, bonés de aba reta e tênis cano alto. O street dance ainda era algo um pouco distante das minhas práticas.

No início, as aulas se limitavam à escola de ballet, mas passamos a receber convites para participar dos festivais de dança da cidade, dos eventos de street dance, dos cursos de férias e fui conhecendo um pouco mais essa vertente da

dança. A partir destes momentos, o contato com esse estilo passou a ser mais forte, comecei a assistir espetáculos com mais frequência, participar de congressos, workshops, aulas abertas e nesses encontros conheci Edson Clair, diretor da Cia e Stúdio de Street Dance FUNK-SE.

O FUNK-SE³ surgiu em 1996 como uma organização amadora e conseguiu com o passar do tempo, manter o seu próprio espaço como um estúdio de dança, criar sua marca de roupa, fomentar diversos projetos sociais que levam a prática do hip hop aos bairros periféricos de Campo Grande e a outras cidades do Mato Grosso do Sul e realizar anualmente o evento “MS Street Dance Fest”. Após assistir a um espetáculo da Casa de Ensaio, Edson me convidou a fazer parte da equipe de produção do FUNK-SE, o que me levou a estar com eles no Festival América do Sul na cidade de Corumbá-MS e na cidade de Puerto Quijaro na Bolívia, além de estar na produção do “MS Street Dance Fest” em 2010 e outras performances em empresas privadas.

Foi depois de um intercâmbio neste mesmo ano, do Projeto Ponto a Ponto através do Programa de Redes de Pontos de Cultura, em que fui representante da Casa de Ensaio na visita à OCA - Associação da Aldeia de Carapicuíba, que despertei para o interesse de estudar mais a fundo a cultura hip hop. Estive em contato com Vera Athaide que é Mestre em Artes pela UNICAMP e Coordenadora do Centro de Referência da Cultura Brasileira, que me propôs uma atividade de hip hop com os educandos da OCA que só tinham experiências com danças brasileiras. Minha primeira experiência de mistura do hip hop com as danças brasileiras nascia ali.

Quando retornei desses quatro dias de trabalho, estava disposta a colher um material audiovisual dos quatro elementos da cultura hip hop (DJ, MC, Break, Grafite) de Campo Grande, para poder oferecer mais argumentos nas trocas de informação, e se possível, já ir planejando algo para o mestrado. O campo se estendeu para Campinas-SP, (quando estive na cidade para a disciplina do

³ www.dofunkse.wordpress.com

Método BPI) e conheci, nesta busca por personagens da cena do hip hop, a Estação Cultura de Campinas-SP e o evento internacional “Battle of the Year”.

Em 2011, já morando em Campinas, fiz o curso de extensão em Danças Urbanas na UNICAMP, ministrado por Ana Cristina Silva, diretora e coreógrafa da Cia Eclipse⁴. O grupo treinava semanalmente na Estação Cultura de Campinas e participava de vários eventos de hip hop da região. Passei a estar com o grupo todos os sábados, em suas aulas e ensaios e pude participar no final deste ano, do espetáculo da Família Eclipse e da organização da “Battle of the Year – 2011”.

Ana Cristina foi quem me indicou para a entrevista no CEPROMM – Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada⁵, onde esta pesquisa foi desenvolvida. Foi com a experiência com a Família Eclipse e o FUNK-SE que tive as primeiras ferramentas para começar o trabalho com os adolescentes do CEPROMM. O hip hop, que começou como hobby, me abriu as portas para esse novo caminho.

⁴ <http://www.eclipse.art.br/>

⁵ www.cepromm.com.br

1.1.3 O CEPROMM



Figura 1 - Frente do CEPROMM

O CEPROMM é uma organização não governamental de Assistência Social, localizada em uma das maiores zonas confinadas de prostituição da América Latina, o Jardim Itatinga, região sudeste de Campinas-SP.

A entidade foi criada em 1993, dando respaldo jurídico ao trabalho realizado pela PMM – Pastoral da Mulher Marginalizada da igreja católica, realizado no bairro desde 1981. As Irmãs Maria Lourdes Vicari e Ana Maria Bastos da Congregação do Bom Pastor foram as precursoras deste trabalho, continuando na direção da instituição até o desenvolvimento dessa pesquisa.

O CEPROMM tem por missão proporcionar meios que favoreçam a “vida plena” às crianças, adolescentes e mulheres em situação de risco, especialmente expostos ao abuso e à exploração sexual. Hoje, a entidade é referência na cidade de

Campinas-SP nas ações de prevenção e intervenção nas diversas manifestações de violência.

Seus participantes são moradores do Jardim Itatinga ou bairros adjacentes, vítimas de violência doméstica, sexual, abandono, negligência familiar, pobreza extrema, etc. Por se tratar de uma região com inexistência de espaços socioeducativos e de lazer, e o CEPROMM ser uma das poucas boas iniciativas do bairro, a demanda por vaga é muito grande, chegando a 400 pessoas na fila de espera. Neste caso, os candidatos selecionados para serem participantes da instituição, são prioritariamente os filhos e filhas das mulheres em situação de prostituição e aqueles com casos mais graves de violações de direitos (humanos, ou da criança e do adolescente), com risco ou constatação de violências diversas e com maiores necessidades de proteção.

O Jardim Itatinga foi um bairro projetado e criado em meados da década de 1960 através de uma ação de policiais, promotores públicos e juízes, denominada “Operação Limpeza”, que tinha como objetivo “limpar” a cidade de Campinas-SP, e em especial a região do Taquaral, das casas de prostituição presentes naquele local transferindo-as para uma região distante da cidade, a região do Aeroporto de Viracopos (Pellegrini, 2004).

Atualmente, o Jardim Itatinga conta com aproximadamente 2000 mulheres em situação de prostituição, 200 famílias moradoras do bairro e 13 ruas de zona. Essas ruas, que têm em sua maioria casas de prostituição, boates e bares, ficam abertas 24 horas por dia acolhendo um grande fluxo de carros que passeiam vagarosamente por suas quadras. Os motivos são, além da oferta por sexo rápido e barato, o fato das mulheres e travestis que se prostituem andarem semi-nus e nus em frente às casas convidando-os à entrar e permitindo que os homens em seus carros possam tocá-las para escolher com quem ficar.

As crianças e adolescentes que vão até o CEPROMM participar de suas atividades, se não moram dentro dos bairros, convivem com essa imagem de

sexo, drogas e violência durante todo o seu percurso até a entidade que fica exatamente no centro do bairro. Elas são instruídas a andar pelas ruas do Jardim Itatinga somente quando estiverem usando a camiseta de uniforme do CEPROMM para que não haja problemas com os policiais que tentam impedir a exploração sexual infanto-juvenil.

Em 2012, o perfil dos educandos era caracterizado por 45,8% do sexo feminino, 54,2% do sexo masculino, 66,7% afrodescendentes e 33,3% brancos. Eles são divididos por turmas – denominadas Núcleos – de acordo com sua faixa etária, que funcionam nos períodos matutino e vespertino, sendo:

Educação Infantil: 03 aos 05 anos (30 educandos)

Núcleo I: 06 aos 09 anos (50 educandos)

Núcleo II: 10 aos 14 anos (50 educandos)

Núcleo III: 15 aos 24 anos. (50 educandos)

Cheguei ao CEPROMM em maio de 2011, contratada como educadora social na área de dança. O primeiro pré-requisito atendido para esse cargo era ter experiência como professora de hip hop, já que para os educandos, até então, a única forma de dança aceita era essa.



Figura 2 - Aula de hip hop no CEPROMM

As atividades de hip hop eram realizadas com todos os núcleos, e eu estava com cada um deles pelo menos uma vez por semana. Era muito desafiador preparar atividades com linguagens específicas para cada idade, com o agravante de que os educandos de 15 a 24 anos, do Núcleo III, quando não estavam totalmente apáticos para as atividades, vinham para o CEPROMM sob o efeito de drogas ou entorpecentes.

Foram seis meses de olhares desconfiados, de caras amarradas, de indisposição para as atividades, com o acréscimo de um livro voando em direção a minha cabeça, uma mordida no braço e um pen drive quebrado no próprio aparelho de som. Os educandos estavam vivendo um processo de luto pela “perda” da educadora de hip hop que trabalhou no CEPROMM anteriormente a mim, e expressavam com extrema violência a revolta por terem de aceitar alguém (eu) que ocupara seu lugar sem que eles tivessem escolhas.

As atividades com os núcleos duravam um período inteiro de aula. Se eram de manhã, eu estava com um mesmo grupo das 8:00h às 12:00h contando com os momentos de café da manhã e almoço e se eram de tarde das 13:00h às 17:00h contando com os momentos de almoço e café da tarde. Permanecer com uma turma em sala de aula por pelo menos 3 horas me parecia uma eternidade. E quando eu me recuperava da turma da manhã, chegava a turma da tarde.

As aulas contavam com momentos de tentar prender a atenção deles, desenvolvendo atividades que fossem sempre diferentes e que não se repetissem muito, conter as brigas, discussões e socos entre eles, fazer rodas de conversa sobre direitos, deveres e cidadania e tentar montar coreografias para as apresentações.

Tendo eu passado por seis meses (não de experiência) mais de testes (de limites, paciência e amabilidade) impostos pelos educandos, fui aceita para dividir aquele espaço com eles e pude dar um novo início às minhas atividades.

Com o passar do tempo, já estabelecendo um grupo de adolescentes do Núcleo II que se identificava com a dança e se dispunha a se apresentar com as coreografias de hip hop representando a instituição, pude experimentar novas formas de fazer isso, como acrescentar temas relacionados às brincadeiras tradicionais da infância ou utilizar ritmos brasileiros nas aulas e nas coreografias.

Ao ser selecionada para o Mestrado em Artes da Cena na UNICAMP, em julho de 2012, não tive dúvidas quanto à relação da minha pesquisa com o trabalho que desenvolvia com as crianças e adolescentes do CEPROMM, porém, minha primeira aspiração era teórica, histórica, na linha de pesquisa Arte e Contexto. Em conversa com a orientadora deste projeto, Prof^a Dr^a Larissa Sato Turtelli, foi sugerido que a prática das atividades com eles, também fizesse parte do trabalho, e como eu já havia tido experiências com o Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete), poderíamos envolvê-lo nesta pesquisa.

Foi assim que o projeto intitulado “A raiz da questão: o hip hop de um corpo afrobrasileiro” deu passagem para “Dançando e Criando: um processo criativo com adolescentes em situação de risco a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete)” e que pouco antes da defesa tornou-se “Relações de Risco: um processo criativo com adolescentes em situação de vulnerabilidade social a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete).

1.2 O MÉTODO BPI (BAILARINO-PESQUISADOR-INTÉRPRETE)

O Método BPI é um método de pesquisa e criação em dança, criado pela Prof^a Dr^a Graziela Rodrigues a partir de 1980, o qual visa a criação artística em dança com foco em uma identidade corporal do intérprete nos seus aspectos fisiológicos, sociais, culturais e afetivos. O corpo é trabalhado com base na Estrutura Física e Anatomia Simbólica do Método BPI que são provindas de pesquisas realizadas por Graziela Rodrigues⁶ nas manifestações culturais brasileiras.

⁶ As pesquisas realizadas podem ser encontradas em Rodrigues (2003, 2005, 2010, dentre outras).

Rodrigues (2003, p.05) ressalta que no desenvolvimento do Método tem-se a possibilidade do emergir de uma dança proveniente de um corpo que entra em contato com as suas próprias origens culturais. Trata-se de um trabalho de autodescoberta que conecta o indivíduo consigo mesmo, fazendo surgir movimentos significativos para a própria pessoa e plenos de vitalidade.

O Método BPI é desenvolvido sistematicamente em três eixos fundamentais: o *Inventário no Corpo*, o *Co-habitar com a Fonte* e a *Estruturação da Personagem* (Rodrigues, 2003). O desenvolvimento do bailarino-pesquisador-intérprete acontece na vivência dos três eixos, os quais são interligados e indissociáveis “ao mesmo tempo que são eixos também podem ser considerados fases do método. O seu desenvolvimento, no entanto, não é linear, na prática estas fases podem mudar de ordem, entrelaçar-se, subdividir-se e sobrepor-se” (Turtelli, 2009, p. 09-10).

A escolha por utilizar o Método BPI no trabalho corporal com os adolescentes do CEPROMM veio do conhecimento que temos de que, os processos criativos desenvolvidos no Método, propiciaram aos bailarinos-pesquisadores-intérpretes, entre outros aspectos, um movimento de re-conexão corporal, ampliação de seus referenciais socioculturais, um enfrentar de suas realidades, uma liberação da expressão do corpo, acrescidos do realizar de uma dança genuína, original e integrada, a qual é realizada a partir de um desenvolvimento de suas identidades corporais (Melchert, 2010, p.209).

Em busca disso, e por ter o objetivo de desenvolver um processo criativo com estes adolescentes, possibilitando o desenvolvimento de aspectos da autoestima e identidade dos participantes da pesquisa, optamos por desenvolver o processo corporal dentro do maior número de encontros possíveis, em relação à disponibilidade dos educandos, do CEPROMM e do prazo ideal de duração do Mestrado. Dividimos assim, o foco, as fases e as especificidades dos três eixos do Método BPI durante o período de um ano e meio, ou seja, três semestres. Sendo

que cada eixo do Método foi priorizado em um semestre (de agosto de 2012 a dezembro de 2013)

O primeiro eixo ***Inventário no Corpo***, desenvolvido no primeiro semestre dessa pesquisa de Mestrado (agosto a dezembro de 2012), diz respeito à história corporal da pessoa, nesta fase, “a memória é ativada possibilitando que ao longo do processo ocorra uma autodescoberta quanto às próprias sensações, sentimentos, história cultural e social” (Rodrigues, 2003, p.79). “Trata-se de um convite à pessoa, para que ela perceba o seu corpo de diversas maneiras” (Rodrigues, 2003, p.80).

Porém, nessa pesquisa com os adolescentes, além do conteúdo respectivo ao eixo ***Inventário no Corpo*** desenvolvido por meio da dança, aspectos fundamentais quanto ao trabalho em grupo como atenção, concentração, ouvir o outro, respeitar o outro etc., precisaram ser vivenciados passo a passo com o grupo de forma progressiva durante os três semestres.

O segundo semestre dessa pesquisa de Mestrado, respectivo ao ***Eixo Co-habitar com a Fonte*** teve início em março de 2013. Nesta fase, de acordo com Rodrigues (2003, p.105) “ocorre a saída dos espaços físicos convencionais da dança para se entrar numa realidade circundante à pessoa. O núcleo destas experiências são as pesquisas de campo [...]” onde “o pesquisador ao estabelecer uma fina sintonia no contato com o outro poderá sintonizar-se consigo mesmo e se conhecer” (Rodrigues, 2003, p.105).

O campo escolhido foi a Casa de Cultura Fazenda Roseira, em Campinas-SP, que tem como evento principal a roda de jongo da Comunidade de Jongo Dito Ribeiro, a qual acontece aos sábados, quinzenalmente. As idas a campo foram realizadas nos meses de maio e junho de 2013 de forma grupal.

Como será detalhado no desenvolvimento do segundo semestre, na pesquisa de campo, o intérprete é quem escolhe o campo a ser pesquisado, de acordo com

sua identificação, mas neste caso específico, por diversas razões ligadas ao processo criativo destes adolescentes, optou-se por realizar a pesquisa de campo de forma grupal e em um mesmo lugar.

No terceiro eixo, ***Estruturação da Personagem***, acontece a nucleação dos conteúdos emanados no corpo do intérprete através da vivência em campo. É o momento onde emerge do corpo do intérprete uma personagem, origina-se um nome, e este, sintetiza as imagens, sensações e emoções advindas do campo e da relação deste com o *Inventário no Corpo*.

Esta fase, desenvolvida no terceiro e último semestre dessa pesquisa de Mestrado, não chegou ao ponto de se ter um personagem em cada adolescente, mas os conteúdos que foram mais fortemente sentidos e vivenciados por eles com o desenvolvimento de todo o processo, foram organizados cuidadosamente em um encerramento de processo criativo com uma apresentação artística.

1.3 A ADOLESCÊNCIA

Procuramos para esta pesquisa, referenciais teóricos que nos esclarecessem questões sobre o período do desenvolvimento humano que é a adolescência, mas constatamos que, além de encontrar na bibliografia específica inúmeras contradições em relação ao conceito de adolescência, estes conceitos pouco respondem às demandas originadas nas relações estabelecidas entre os adolescentes do CEPROMM. Mesmo assim, decidimos por apresentar uma prévia destes conceitos, ressaltando em seguida a importância do contexto na estruturação desta adolescência em desenvolvimento no Jardim Itatinga.

Os adolescentes desse local encontram muito mais do que questões referentes ao crescimento de seus corpos, vivenciam de maneira intensa aquelas relacionadas à sobrevivência, subsistência e resistência ao que lhes é imposto diariamente neste ambiente de violência.

A adolescência é entendida como uma das fases do desenvolvimento humano que tem em sua definição grandes divergências. O termo em si, vem do latim “*adolescere*”, que Pereira (2004) explica como “*ad*” (para) + “*olescere*” (crescer), portanto, ‘crescer para’, que nos remete ao processo de crescimento do indivíduo. É comum também, ver esta palavra, que se deriva de “*adolescere*” ser relacionada ao significado de adoecer, carregando assim, a conotação negativa da chamada crise da adolescência (Debortoli, 2009, p.30).

Quanto à sua idade, a Organização Mundial da Saúde - O.M.S (2012) define adolescentes como jovens de dez a dezenove anos, diferindo-se do estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil que os compreende entre doze a dezoito anos (1990). Utilizamos para esta pesquisa de mestrado, a referência da O.M.S., em conformidade com a divisão de grupos de educandos utilizadas pelo CEPROMM, que agrega os educandos de dez a quatorze anos no Núcleo II.

Aliada às mudanças corporais presentes nesta idade, acreditou-se por muito tempo numa suposta síndrome normal da adolescência, que Aberastury & Knobel (1981 apud Ozella, 2002, p.19) caracterizava com ênfase na rebeldia, instabilidade afetiva, tendência grupal, crises religiosas, contradições, e crises de identidade.

O que se discute hoje é o porquê do destaque das transformações ocorridas neste período, se nosso corpo e nosso cognitivo, assim como nossa identidade estão em constante transformação, o porquê da ênfase dada pela sociedade a este momento específico, e como o contexto social e cultural dos adolescentes são negligenciados nesta perspectiva.

Em contraposição ao processo de naturalização da adolescência, que a define como “uma etapa marcada por conflitos e crises ‘naturais’ da idade, por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade, enfim, uma etapa marcada por características negativas, sofridas, patologizadas, que ocorreria necessariamente em qualquer condição histórica e cultural, isto é, universalizada”

(Ozella, 2003, pg.09), encontramos pelo menos duas correntes teóricas que defendem a importância do contexto ao qual este ser adolescente está inserido.

Na psicologia, a concepção sócio-histórica surge como uma perspectiva teórica capaz de transcender os limites impostos pelas teorias naturalizantes sobre a adolescência, na medida em que define este período como parte do processo de construção do ser humano, um momento interpretado e significado pela sociedade.

Bock (1998 apud Calil, 2003, p.145) afirma que,

Concebendo o homem como um ser constituído ao longo do tempo, com características determinadas pelas condições sociais e culturais em que vive e pelas relações que estabelece, a Psicologia Sócio-Histórica conceitua a relação indivíduo –sociedade como uma relação dialética, em que um constitui o outro, ao mesmo tempo em que se constitui.

E a partir desta perspectiva, afirmam que neste sentido, a compreensão da adolescência passa não só pelos parâmetros biológicos, como idade ou desenvolvimento cognitivo, mas necessariamente pelo conhecimento das condições sociais deste adolescente.

A segunda corrente é a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (AEDH) que parte da premissa de que o desenvolvimento só pode ser entendido se devidamente contextualizado e a partir da interação dinâmica de quatro dimensões: pessoa, processo, contexto e tempo (Koller, 2009, p.25).

A autora explica que “o desenvolvimento humano consiste em um processo de interação recíproca da pessoa com o seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de suas relações” (Koller, idem).

Neste trabalho pudemos observar o quanto essas relações são significativas e percebemos que o caminho percorrido e os resultados alcançados neste trajeto dificilmente poderão ser novamente aplicados ou alcançados da mesma forma. Os

educandos estão sim, na idade compreendida como adolescência, mas sua formação cognitiva, intelectual, social, e sua referência de mundo, não são iguais a outro grupo de adolescentes de outro bairro, cidade ou país.

Sua formação e desenvolvimento estão seriamente confluídos com esta realidade tão peculiar que os cerca no Jardim Itatinga. Suas ações, reações e suas escolhas já falam muito sobre como este contexto os influencia.

1.3.1 Os adolescentes do CEPROMM e seu contexto

Como vimos anteriormente, a concepção de adolescência como produto do contexto histórico e social, “rompe com as teorias psicológicas que negam e ocultam as condições sociais geradoras da adolescência” (Debortoli, 2009). Assim, em função das forças sociais, herança histórica, da cultura e das diferentes técnicas de vida em nossa sociedade observamos que,

Para alguns indivíduos, principalmente em função da alta divisão econômica do trabalho e da necessidade da eficiência técnica, tem sido exigida uma crescente especialização de suas funções e participação na sociedade. A muitos outros resta a exclusão ou a marginalidade, a bárbara negligência de direitos que ameaçam a dignidade da vida, quando não a negam ou a retiram. (Debortoli, 2009, p.29)

E é neste segundo contexto que estão inseridos os adolescentes do Jardim Itatinga, em um ambiente hostil, sem muitos recursos financeiros e sem infraestrutura básica. Esses adolescentes estão expostos diariamente ao aliciamento para o tráfico de drogas e prostituição, e correndo o risco de reproduzirem imediatamente o que é visto e vivido dentro de suas casas.

Como vemos no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Mas estas são palavras muito difíceis de serem vivenciadas neste bairro. O Estado e a sociedade estão longe de assegurar esses direitos básicos às crianças e aos adolescentes, e na família, que acreditamos ser o *locus* onde as pessoas se constituem como sujeitos, as relações afetivas costumam ser turbulentas e instáveis e normalmente abertas às situações de risco⁷ às quais as crianças e os adolescentes estão expostos.

Calil (2003, p.150) observa que “sem instrumentalização para lidar com as dificuldades decorrentes desta instabilidade, a afetividade intrafamiliar acaba por se tornar implosiva, provocando sofrimento e alienação, aparentemente sem possibilidade de abertura ou mudança”.

Os educandos do CEPROMM, por serem frutos de lares tão vulneráveis, em sua maioria sem a figura paterna determinada ou presente, são vítimas constantes da violência que assola o bairro e do reflexo que ela traz para dentro de casa. Pellegrini (2004, p. 61-62) em sua experiência com o teatro para os adolescentes do CEPROMM observa que eles não entendem por que nasceram ou foram morar em um bairro como este, por que não têm outras escolhas? Este é um dos motivos que os leva a manifestarem revolta, agressividade, insegurança e baixa autoestima.

Esses sentimentos ficam evidentes em conversas paralelas às aulas, ou mesmo nas rodas de conversa em que eles relatam que as músicas nas casas de programa são muito altas, e que vêm de todos os lados, o que dificulta o sono e a hora de assistir televisão. Também dizem que quando andam nas ruas são parados pelos carros que perguntam o valor do programa e isso faz com que não

⁷ O termo situação de risco é definido pelo Poder Judiciário da União, através do Tribunal de Justiça, como um contexto em que a criança ou o adolescente tem seus direitos fundamentais violados ou ameaçados de lesão. Pode ocorrer por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável e em razão da própria conduta da criança e do adolescente. Informações disponíveis em: <http://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/informacoes/situacao-de-risco-1>.

possam sair de casa para ficar na calçada, se divertir ou conversar com os amigos.

Outros reclamam do quanto têm que andar para ir ao mercado – já que no bairro além dos produtos serem muito caros, é cheio de homens nas portas – e de quanto cansa fazer isso toda vez que precisam de algo. Os adolescentes dizem que dificilmente falam para os colegas de escola que moram no Jd. Itatinga e seus irmãos mais velhos, quando vão fazer algum curso no centro da cidade, mentem seus endereços para não serem vítimas de piadas.

As relações de risco, expressas no título desta pesquisa e verificadas no contexto onde a mesma foi desenvolvida, abrangem outros fatores concernentes a este processo criativo e aos seus participantes. Mesmo utilizando a concepção de ‘situação de risco social’ abordada por Janczura (2012) que a indica com referência “às condições fragilizadas da sociedade” e associando-a a grupos e populações, compreende-se também, nas escolhas do desenvolvimento desta pesquisa, a definição da palavra risco no dicionário Michaelis (2009) que se coloca como “possibilidade de perigo, incerto mas previsível, que ameaça de dano a pessoa ou coisa”.

Detectamos e assumimos, para tanto, relações de risco: na proposição de um caminho a ser realizado através do Método BPI, que é um Método de alta complexidade; na escolha do público alvo, que compreende o contexto no qual vivem e a fase do desenvolvimento em que se encontram, ou seja, a adolescência; e à minha relação, como pesquisadora, educadora e pessoa, com esses adolescentes e a direção que um desenvolvimento no Método BPI propôs a este público em específico.

A vulnerabilidade, que de acordo com Janczura (2012, p. 302) “opera quando o risco está presente”, também presente no subtítulo desta dissertação, diz respeito “aos indivíduos e às suas suscetibilidades ou predisposição a respostas ou consequências negativas”, o que torna o início desta pesquisa um “universo” de

possibilidades ao se propor algo arriscado, onde se poderiam vislumbrar baixas expectativas de resultados positivos. O que foi contraposto com os excelentes resultados ao final desta experiência.

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O Método BPI vem sendo estudado e desenvolvido por Graziela Rodrigues desde 1980. A autora, que conta com uma grande quantidade de pesquisa de campo em diversos segmentos sociais, estudou e decodificou técnicas corporais, presentes principalmente em rituais indígenas e afrobrasileiros e nas festividades detentoras de uma forte resistência cultural (Rodrigues, 2010).

Estes estudos, agregados à ampla experiência artística de Rodrigues e a outras investigações da autora principalmente nas áreas da arte e da psicologia, embasam o Método BPI e foram sintetizados e explanados na tese de Doutorado de Rodrigues (2003), em seu livro “Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação” (2005), e em diversos artigos e outros materiais bibliográficos publicados desde então.

A tese de Doutorado e o livro de Rodrigues supracitados são o alicerce teórico fundamental desta pesquisa. Como complementos são utilizadas outras publicações realizadas no Método BPI, principalmente as das pesquisadoras Ana Carolina Melchert (2007 e 2010), Paula Caruso Teixeira (2007) e Larissa Turtelli (2009).

A inserção da pesquisadora responsável por este projeto como aluna em disciplinas⁸ teórico-práticas que utilizam aspectos do Método BPI oferecidas na Graduação em Dança do Departamento de Artes Corporais da UNICAMP, também auxiliou no aprofundamento dos seus conhecimentos sobre o método.

Em cada um dos três semestres de trabalho corporal desenvolvidos com adolescentes do CEPROMM trabalhamos um eixo do Método BPI. No primeiro semestre, o eixo *Inventário do corpo* foi acrescido de conteúdos referentes ao

⁸ Em 2012, as disciplinas cursadas foram: Danças do Brasil IV, Cultura Brasileira e Tópicos especiais VI: Dança dos Orixás. As duas primeiras foram ministradas por Graziela Rodrigues e a última por Larissa Turtelli, co-orientadora e orientadora da pesquisa, respectivamente. Em 2013, foram cursadas as disciplinas Danças do Brasil V e Danças do Brasil IV novamente, ministradas pela Prof^a Dr^a Graziela Rodrigues e pela Prof^a Dr^a Larissa Turtelli.

trabalho em grupo e introdução aos fundamentos do Método. No segundo semestre, o eixo *Co-Habitar com a Fonte* foi desenvolvido com preparação corporal específica para a pesquisa de campo e a realização da pesquisa de campo, e no terceiro semestre no eixo *Estruturação da Personagem* confluíram-se os conteúdos mais significativos deflagrados pela pesquisa de campo e, com este material, foi organizado um resultado cênico ao final do processo criativo.

A seguir, na Tabela 1 podemos observar o desenvolvimento cronológico do processo criativo com os adolescentes, assim como o conteúdo respectivo a cada eixo do Método BPI, os materiais e as estratégias utilizadas no trabalho específico com este grupo.

Tabela 1: Tabela Cronológica

PRIMEIRO SEMESTRE:			
Eixo Inventário no Corpo			
Questões do Grupo	Trabalho Corporal	Materiais	Estratégias Adicionais
* Higiene Pessoal: Tomar banho?	* Consciência Corporal: Parte por	* Tecidos para o quadril	* Idas ao Parque de areia
* Roupas confortáveis	parte do corpo de acordo com a		
* Roda de Conversa: Sentados no chão	Estrutura Física e Anatomia	* Grãos	* Vídeos e Filmes:
* Ficar Descalços	Simbólica do Método BPI		"Pina Baush" e
* Falar e ouvir o outro	* Pés	* Argila	"Karatê Kid"
* Confiança e respeito	* Mãos		
* Automassagem	* Cintura Escapular	* Bastões	* Visita à Exposição de Graffiti
* Momento da brincadeira	* Eixo corporal: a partir do osso		
	esterno	* Tinta de Graffiti	
	* Capoeira		
* Cadê a coreografia?	* Dojo	* Tinta Guache:	
* Músicas só de hip hop	* Modelagem Corporal	Para o corpo e dojo	
Apresentação de encerramento do semestre			
SEGUNDO SEMESTRE:			
Eixo Co-habitar com a fonte			
Questões do Grupo	Trabalho Corporal	Materiais	Estratégias Adicionais
* Entrada de educandos novos	* Aprofundar o trabalho corporal	* Tecidos para o quadril	* Idas ao Parque de areia
* Dois grupos de atividade: (Manhã e Tarde)	* Eixo e Base	* Grãos	
* Cuidado com o espaço	* Foco em partes do corpo	* Argila	* Visita à Estação Cultura
* Excesso de outras atividades:	* Preparação para a pesquisa de campo: trabalhos em duplas	* Bastões	
Cansaço físico e mental	* Observação do outro	* Agulha e linha	* Corte e Costura
* Afetividade do grupo	* Energia em X		
* Músicas instrumentais de hip hop e de tambores	* Pesquisa de Campo:		
* Músicas de jongo	Fazenda Roseira: Roda de Jongo		
Visita da orientadora Profª Drª Larissa Turtelli ao CEPROMM			
TERCEIRO SEMESTRE:			
Eixo Estruturação da Personagem			
Questões do Grupo	Trabalho Corporal	Materiais	Estratégias Adicionais
* Possibilidade de alguns laboratórios individuais	* Níveis de esforços dos pés (raízes)	* Tecidos para o quadril	* Gravação de áudio das rodas de conversa
* Descoberta de novos movimentos	* Emprego de força e de resistência em duplas	* Grãos	* Exposição audiovisual das imagens da pesquisa de campo
* Dificuldades institucionais: a sala de atividades	* Exercício de Tônus	* Argila	
* Brincadeiras com focos específicos	* Ampliar e diminuir o movimento	* Bastões	
* Circuitos no parque de areia	* Percursos entre dojo e rodas	* Retalhos de tecido	* Confecção de bandeirões/faixas
* O toque e as massagens	* Sintetização de imagens individuais	* Caixas de papelão: para os materiais individuais	
	* Roteiros individuais e		* Confraternização dos educandos com piscina
* Músicas brasileiras e africanas	Roteiro do grupo	* Saias rodadas	* Exposição de fotos de todo processo criativo
Visita da orientadora Profª Drª Larissa Turtelli e da co-orientadora Profª Drª Graziela Rodrigues ao CEPROMM			
Apresentação artística de encerramento do processo criativo			

Durante todo o processo corporal foram utilizadas as ferramentas do Método BPI. Elas foram explicitadas por Rodrigues (2010) e são meios para alcançar a realização corporal produzindo uma arte gerada no cerne da pessoa. As ferramentas são cinco: a Técnica de Dança do BPI, a Técnica dos Sentidos, os Laboratórios Dirigidos, as Pesquisas de Campo e os Registros.

Na **Técnica de Dança**, ferramenta base do Método, há a utilização de movimentos corporais decodificados a partir das pesquisas de campo de Graziela Rodrigues em rituais indígenas e afrobrasileiros. Estes estudos, que apresentam um forte sentido de resistência cultural, foram sistematizados por Rodrigues no que é denominado pela autora como Estrutura Física e Anatomia Simbólica do Método BPI. De acordo com Rodrigues (2005, p.43) “consideramos como Estrutura Física a forma pela qual o corpo se organiza para realizar diversas categorias de linguagens de movimento”.

Para o trabalho corporal com os adolescentes, as matrizes de movimentos das manifestações culturais brasileiras pesquisados por Rodrigues, e esta organização do corpo, que perpassa pelos apoios, eixo corporal e raízes, foram relacionadas com movimentos de hip hop e utilizados nos momentos de aquecimento das atividades, porém, na formação de roda.

A **Técnica dos Sentidos** é aliada a Técnica da Dança, dando espaço aos circuitos de imagens/sensações/emoções/movimentos onde o bailarino-intérprete trafega por conteúdos que se tornarão conscientes (Rodrigues, 2010, p. 1-2). A autora do Método exemplifica a condução dos exercícios através desta técnica:

“Diversas qualidades de solos e de terras, são sugeridas com o intuito de ativar o circuito de imagens, solicitando-se no momento seguinte que a pessoa trafegue por elas, experimente-os com pequenas porções dos pés e com toda sua base, para que no corpo trafeguem as sensações que conduzirão a uma imagem, a um movimento, a uma emoção”.

Longo foi o processo de adaptação do grupo de adolescentes para o trabalho de concentração, silêncio e respeito que essa técnica exige nos momentos de laboratórios.

Os **Laboratórios Dirigidos** são preparados e acompanhados pela presença de um(a) diretor(a), neste caso, pela pesquisadora responsável pela pesquisa, e ocorrem na relação individual diretor-intérprete. No Laboratório, cada participante desenvolve o reconhecimento da memória no eixo *Inventário no Corpo*, o reconhecimento do material da pesquisa em si mesmo no eixo *Co-habitar com a Fonte*, e a nucleação da personagem no eixo *Estruturação da Personagem*.

Neste caso, com os adolescentes, a relação foi feita como forma de direção geral a todos os participantes, com disponibilidade de atenção para os que necessitavam de orientações pontuais em seu trabalho corporal.

Esses conteúdos foram desenvolvidos dentro de um espaço pessoal, denominado **Dojo**, que a princípio é circunscrito em torno da pessoa com um pedaço de giz, e que com o passar do tempo vai adquirindo projeções características da pesquisa de cada um (Rodrigues, 2010, p.03).

Rodrigues (2003, p.85) explica que “do corpo são retirados os ingredientes que formam esses espaços”. Em geral, os espaços pessoais são trabalhados com um “sentido de aconchego e proteção”, sendo a eles atribuída, a imagem de “um quintal, um terreiro, um altar ou um espaço de dançar mágico que traz aquele momento de reencontro com sentidos da Dança antes perdida na memória corporal”.

As **Pesquisas de Campo**, de acordo com Rodrigues (2010) são utilizadas ao longo dos três eixos e são também uma importante ferramenta que possibilita dinamismo no trabalho corporal. Normalmente é escolhida de acordo com o que o intérprete quer pesquisar, mas com este grupo, por sugestão das orientadoras desta pesquisa, foi realizada de forma grupal em um mesmo lugar.

Os **Registros** são feitos na forma de Diário de Dojo e Diário de Campo. De acordo com Rodrigues (2010, p.04), eles possibilitam “uma reflexão essencial para o intérprete, auxiliando-o a montar o mapa de consciência de seu processo”. O Diário de Dojo foi um material construído pelos adolescentes dessa pesquisa e escrito diariamente após cada sessão. Já os Diários de Campo são utilizados no eixo *Co-habitar com a fonte*, sendo realizados ao final de cada ida ao campo. Melchert (2007, p.35) lembra que os diários de campo são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, pois sem eles, muitos dados seriam perdidos no tempo. No caso dessa pesquisa de Mestrado, os registros do campo, foram realizados no mesmo caderno utilizado para os Diários de Dojo, porém, com especificações do dia e de onde foram.

Há também os registros ou Diários do Diretor que “dizem respeito às suas observações e análises dos diários do Intérprete, assim como dos laboratórios que ele planeja e do que realmente foi realizado” (Rodrigues, 2010, p.04). Neste processo criativo, o Diário do Diretor foi fundamental na compilação e análise dos dados da pesquisa já que desde o início, havia uma grande dificuldade na reflexão e escrita dos adolescentes. Este diário foi redigido após cada sessão, contendo um resumo das atividades do dia e os fatos significativos ocorridos: com os adolescentes, com a pesquisadora ou mesmo no ambiente da pesquisa.

Os registros audiovisuais, de acordo com Rodrigues (2010) são utilizados quando oportunos para o processo. Nesta pesquisa, eles foram realizados durante o desenvolvimento dos três eixos, auxiliando no processo de leitura corporal e elucidando o desenvolvimento da atuação corporal dos participantes durante a pesquisa. Como descreve Turtelli (2009, p.114) “o estudo dos vídeos significa um rico estudo de qualidades de movimentos”, e com os adolescentes do CEPROMM foi um dado muito importante, também, para o resultado de desenvolvimento das relações entre os adolescentes enquanto grupo: no trato com os colegas, em relação às atividades, e ao desenvolvimento pessoal e corporal nos dojos.

Esta pesquisa aconteceu por uma abordagem fenomenológica, teórico-prática com caráter descritivo qualitativo. Ela propôs o desenvolvimento de um processo de criação artística em dança com adolescentes da entidade CEPROMM, a partir do Método BPI.

Como citado por Teixeira (2003, p.115) e exemplificado na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, nos atentamos para que a análise deste desenvolvimento não fosse positivista ao ponto de analisarmos quantitativamente o objeto da pesquisa, mas sim o processo de sua constituição, quebrando o paradigma do instrumentalismo, verificacionismo e reducionismo das complexidades inerentes ao objeto. A autora cita que,

[...] o conhecimento científico não alcança legitimidade a partir do número de sujeitos estudados, mas através da qualidade de sua expressão. E ainda: a tarefa não consiste em controlar variáveis na busca da neutralidade do pesquisador em relação ao sujeito/objeto de sua pesquisa, mas sim de interpretar o produto da relação estabelecida entre o pesquisador e pesquisado, considerando os determinantes sócio-históricos da situação em foco (Minayo, 1994; Haguette, 2000).

Na Tabela 2, apresentada a seguir, observa-se de forma resumida, as referências bibliográficas dos principais procedimentos do Método BPI utilizados durante o processo criativo com os adolescentes do CEPROMM.

Tabela 2: Tabela de Procedimentos

PROCEDIMENTOS DO MÉTODO BPI		Principais Referências	
Três Eixos	Autor (a)	Ano	Pág.
* <i>Inventário no Corpo</i>	Rodrigues	2003	79
* <i>Co-habitar com a Fonte</i>	Rodrigues	2003	105
* <i>Estruturação da Personagem</i>	Rodrigues	2003	121
	Rodrigues	2003	86 a 90
Estrutura Física e Anatomia Simbólica			
	Rodrigues	2005	43
	Turtelli	2009	31
Ferramentas			
* Técnica da Dança	Rodrigues	2010	1 e 2
- Ginga da Capoeira	Rodrigues	2005	78
* Técnica dos Sentidos	Rodrigues	2010	2
* Laboratórios Dirigidos	Rodrigues	2010	3
- Dojos	Rodrigues	2010	3
	Rodrigues	2003	85
* Pesquisa de Campo	Rodrigues	2003	105
	Rodrigues	2010	
* Registro	Rodrigues	2010	4
- Diários de Dojo	Rodrigues	2010	4
- Diário do Diretor	Rodrigues	2010	4
- Diário de Campo	Rodrigues	2010	4
	Melchert	2007	35
- Audiovisuais	Rodrigues	2010	
	Turtelli	2009	114
Materiais			
* Bastões	Rodrigues	2005	44,51,76
	Costa	2012	97
* Tecidos	Rodrigues	2003	91
* Bacias de Grãos	Rodrigues	2003	91
Modelagens			
* Argila	Rodrigues	2003	134,135
* Corporais	Rodrigues	2003	136
	Melchert	2010	139
	Nagai	2008	20

2.1 SUJEITOS

Os participantes desta pesquisa foram adolescentes de dez a quatorze anos, educandos do Núcleo II do CEPROMM que por se identificarem com as oficinas de danças realizadas regularmente na instituição, manifestaram o interesse de participar deste grupo.



Figura 3 - Primeiro dia de atividade da pesquisa

Participou um total de 27 educandos. No primeiro semestre (agosto a dezembro de 2012) o grupo se iniciou com 18 educandos e finalizou com 06. No segundo semestre (março a julho de 2012), o grupo se iniciou com 19 educandos (sendo 09 adolescentes novos na pesquisa) e finalizou com 14 integrantes. Já no terceiro e último semestre (agosto a dezembro de 2013) iniciou-se com 14 integrantes e finalizou com 12 adolescentes.

Estes 12 adolescentes (06 meninos e 06 meninas) que permaneceram até o fim da pesquisa, participaram também da apresentação artística de encerramento do projeto. Este grupo foi composto por 04 adolescentes que participaram dos três

semestres (início ao fim da pesquisa), 02 adolescentes que entraram no primeiro semestre, saíram, e retornaram no segundo semestre permanecendo até o fim e 06 adolescentes que entraram como novos integrantes no segundo semestre e permaneceram até o encerramento da pesquisa.

Outros 04 ex-integrantes do grupo, foram com o passar do tempo, contribuindo pontualmente com a pesquisa ao tirar fotos e filmar as atividades, abrindo as cortinas e fazendo o papel de público para os ensaios finais. Duas educandas do Núcleo II que não integravam o grupo também colaboraram com os registros das atividades.

Estes adolescentes, que estão no CEPROMM na maioria das vezes para receber o mínimo de proteção básica de seus direitos, chegam até lá já em situação de risco social, primeiramente pelo local onde moram e também pela situação precária de vida intrafamiliar.

De acordo com a ficha cadastral desses adolescentes, cedida gentilmente pela equipe psicossocial do CEPROMM, podemos observar que dos 19 participantes que ainda fazem parte da entidade 42% vive em uma família nuclear (composta por pai, mãe e filhos), 42% vive em uma família monoparental (criados somente pela mãe ou pelo pai), e 6% vive com os avós ou com famílias adotivas, que na maior parte dos casos é a própria babá.

Dentre os registros que encontramos da família destes adolescentes, constatamos que uma parte delas obtém sua renda com empregos no bairro, seja com mães em situação de prostituição ou com empregos dentro das casas de programa, como: em bares, serviços gerais, reciclagem, manicure etc. Na residência da maioria dos educandos há registro de violência doméstica, havendo casos de ameaça de morte e privação de alimentos. No que se refere à violência sexual, há entre eles, casos de incesto e abuso sexual. Sendo registrados também casos de abandono, higiene precária e trabalho infantil.

No início do desenvolvimento do projeto uma reunião explicativa foi marcada com a família dos participantes da pesquisa, tendo como objetivo a assinatura do Termo Livre e Esclarecido de Consentimento de participação (modelo em Anexo deste trabalho), contando também com uma breve apresentação do trabalho a ser realizado com os adolescentes e do percurso que eles haviam feito até então nas atividades de dança. Porém, a própria instituição já havia me alertado para a possibilidade de não haver a presença dos pais. Eles inclusive falaram do quanto seria em vão a preparação de uma sala, com data-show e cadeiras em roda para este evento.

Como eles haviam previsto apenas três pais compareceram à reunião, e percebi que por mais que eu falasse da importância do trabalho proposto e mostrasse as fotos de seus filhos nas atividades, nenhum valor foi demonstrado quanto a isso. A sensação era de que não importava o que fizéssemos com os adolescentes, contanto que eles estivessem no CEPROMM diariamente no período em que não estavam na escola, longe das ruas, e muitas vezes, longe de suas casas também.

O Termo de Consentimento juntamente com a Autorização de Imagem, foram enviados então, pelos educandos, para que fossem assinados em casa e devolvidos para a pesquisadora responsável. Retornaram para a pesquisadora um total de dez Termos de Consentimento e Autorização de Imagem assinados pelos pais dos participantes.

2.2. PERIODICIDADE

As atividades referentes a esta pesquisa aconteceram, duas vezes por semana, com duração de duas a três horas cada encontro, no espaço do CEPROMM. Elas foram realizadas durante um ano e meio, ou três semestres, compreendendo em cada semestre, um eixo do Método BPI.

Institucionalmente, este trabalho foi realizado em contrato de voluntariado com o CEPROMM, não havendo entre a pesquisadora e a entidade, nenhum vínculo

remunerado ou empregatício. Havia, no entanto, a concessão do espaço físico e diversos materiais audiovisuais e pedagógicos para a realização das atividades.

Ao todo foram realizados aproximadamente 76 encontros, divididos em:

1º Semestre – eixo *Inventário no Corpo* (Agosto a Dezembro de 2012): As atividades foram realizadas no período vespertino, contando com 27 encontros em sala de atividades, 1 atividade externa de visita a um evento de graffiti e 1 apresentação artística de encerramento de semestre.

2º Semestre – eixo *Co-habitar com a Fonte* (Março a Julho de 2013): As atividades passaram a ser realizadas nos períodos matutino e vespertino, contando com 26 encontros em sala de atividades (em cada período), 2 atividades externas de visita à Estação Cultura de Campinas e 5 idas à campo na Casa de Cultura Fazenda Roseira (de forma grupal com os dois turnos reunidos).

3º Semestre – eixo *Estruturação da Personagem* (Agosto a Dezembro de 2013): As atividades permaneceram nos dois períodos, contando com 23 encontros em sala de atividades (em cada período), 1 atividade externa de confraternização de encerramento da pesquisa e 1 apresentação artística de encerramento do projeto (de forma grupal com os dois turnos reunidos).

2.3. COLETA DE DADOS

Os materiais coletados neste processo criativo foram baseados na aplicação das ferramentas do Método BPI com os adolescentes do CEPROMM.

No que se refere aos **Diários de Dojo**, temos 17 cadernos escritos que fazem parte da coleta de dados. O procedimento foi entregar aos adolescentes cadernos pequenos de capa dura, para que durante um dia de atividade, eles pudessem decorar, pintar e colar suas capas, personalizando-os ao seu gosto. Muitos dos adolescentes mantiveram seus diários até o término da pesquisa.



Figura 4 - Diários de Dojo dos adolescentes

Na utilização de partes destes diários, ilustrando a fala dos adolescentes em determinados assuntos abordados nesta pesquisa, optamos por manter as palavras como foram escritas, não as corrigindo gramaticamente.

Na Tabela 3, podemos observar como esses Diários de Dojo foram sendo decorados e utilizados pelos adolescentes durante os três semestres do processo criativo.

Tabela 3. Diários de Dojo

	Quantidade de Diários entregues	Educandos que Iniciaram escrita	Educandos que continuaram a escrita	Educandos que Nunca escreveram	Diários Extraviados
1º Semestre	18	12	-	06	01
2º Semestre	09	09	-	02	-
3º Semestre	-	-	14	-	01
TOTAL	27	21	14	08	02

Acrescido ao Diário da Diretora foi confeccionada uma pasta, com folhas individuais para cada adolescente, onde foram organizados e guardados seus desenhos, registros do trabalho com argila e outros materiais escritos oriundos das atividades. Esta pasta auxiliou na análise de desenvolvimento individual dos adolescentes durante o processo criativo.

As tabelas 4 e 5 apontam o acervo dos registros audiovisuais (vídeos e fotos) coletados durante as atividades desta pesquisa. Este acervo conta com 338 vídeos e 932 fotos que foram registrados nos três semestres.

Tabela 4. Registros audiovisuais (Vídeos)

	Vídeos de atividades	Vídeos individuais (feedback)	Vídeos de encerramento de semestre	Vídeos de atividades externas/Pesquisa de Campo	TOTAL
1º Semestre	60	3	21	-	84
2º Semestre	93	10	-	30	133
3º Semestre	99	16	06	-	121
Total	252	29	27	30	338

Tabela 5. Registro audiovisuais (Fotos)

	Fotos de atividades	Fotos de atividades externas/Pesquisa de Campo	Fotos de apresentações/ Encerramento de semestre	TOTAL
1º Semestre	150	66	06	222
2º Semestre	91	121	-	212
3º Semestre	428	-	70	498
Total	669	187	76	932

Foram acrescentados a esses registros 21 arquivos de voz, gravados durante as rodas de conversa do terceiro semestre, a fim de possibilitar um maior armazenamento e decodificação dos dados de confluência advindos dos trabalhos de dojo de cada educando. Esses arquivos foram diariamente transcritos e fizeram parte das anotações do Diário da Diretora.

As rodas de conversa são estudadas, principalmente com base em Paulo Freire, como um importante “espaço de partilha e confronto de ideias, onde a liberdade da fala e da expressão proporcionam ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento na compreensão dos seus próprios conflitos” (Freire, 2002). As rodas de conversa fazem parte do planejamento de muitos professores e educadores desde o período da Educação Infantil e atuam nos objetivos referentes ao desenvolvimento sociomoral e cognitivo.

Com os adolescentes elas aconteciam diariamente no início e no final das atividades, como um momento em que, sentados no chão em roda, cada um falava como estava se sentindo naquele dia e como foi o desenvolvimento das atividades, exercitando também, o ouvir, respeitar e validar o que o colega estava compartilhando com o grupo. Esses momentos de partilha de suas imagens,

sensações e sentimentos também são utilizados habitualmente na dinâmica de trabalho do Método BPI.

Dória (2008, p.55), que iniciou seu trabalho com adolescentes em situação de risco, inclusive meninos de rua, na cidade de Campo Grande-MS no ano de 1996, e que hoje é fundadora e presidente da ONG/OSCIP Casa de Ensaio relata que, “a cada avaliação, sentados em roda no chão, no fim das aulas, percebe-se que o processo de transformação é rico. Não existe errado e nem certo. Todos podem falar”.

3. RESULTADOS

3.1- 1º Semestre – *Eixo Inventário no Corpo*

3.1.1 Como encontrei o grupo

Não posso deixar de salientar, a forma com que encontrei este grupo de adolescentes antes mesmo que esta pesquisa de Mestrado fosse uma possibilidade. Como educadora do CEPROMM por mais de um ano (maio de 2011 a julho de 2012), ministrei oficinas de dança/hip hop para turmas de até trinta educandos cada, durante as oficinas socioeducativas que o CEPROMM oferece.

A turma do Núcleo II, que compreende os educandos de dez a quatorze anos que fizeram parte desta pesquisa, era composta por adolescentes com histórico familiar diverso – ressaltando que esse histórico influenciava na maneira como o educando se relacionava consigo mesmo, com os colegas, o educador, e o espaço da sala de atividades – e tinha em seu conjunto, os adolescentes que gostavam e os que não gostavam de dança, os que gostavam e os que não gostavam de oficinas artísticas, e os que gostavam ou não gostavam de se relacionar bem com as outras pessoas.

As aulas de dança sempre começavam com uma roda de conversa, em que se fazia a chamada presencial, eram comunicados os avisos da instituição, e havia a possibilidade de se conversar sobre algum assunto recorrente do cotidiano dos adolescentes. Nesta roda, todos ficavam sentados em cadeiras, no formato de roda ou um atrás do outro, e normalmente não aconteciam de uma forma calma. Os educandos prosseguiam, neste momento, em suas relações de gritaria, xingamentos e ofensas ao mesmo tempo em que a educadora tentava falar e, usualmente tentavam fazer uma barganha para trocar as aulas de dança pelo futebol.

Apesar de acontecer alguns incidentes com lesões corporais em sala de aula, nunca senti que as agressões se dirigiam a mim. Acontecia sim, de adolescentes

se espancaram, e terem nariz, testa, braços ou pernas sangrando, mas nunca aconteceu de tentarem me agredir verbalmente e as agressões físicas só aconteceram acidentalmente. O que acontecia era que a agressividade entre eles era latente.

Antoni & Koller (2000) explica que,

Crianças e adolescentes abusados fisicamente tendem a ser mais agressivos, como indicador de clara especificidade de problemas de desenvolvimento social. Esse comportamento tem sido entendido como padrão aprendido para lidar com problemas de relacionamentos pessoal no contexto familiar, e pode ser apenas um reflexo de tantos outros problemas existentes na família, como a falta de diálogo, a falta de confiança, o segredo familiar sobre abuso, entre outros, e não necessariamente uma consequência.

Era muito claro que a violência que empregavam, era a que conheciam e lidavam diariamente no bairro ou em suas casas, isso os mantinham em constante estado de desconfiança e defesa. Estar com eles a mais de um ano, garantia sim, que me ouvissem esporadicamente, me respeitassem como educadora, e se esforçassem para manter aquilo que havíamos estabelecido para aquele dia de atividade, porém, a concessão sobre fazer algo “diferente” do que o que estavam acostumados, como dançar algo que não fosse o hip hop, não era uma possibilidade de fácil aceitação.

Exercícios de consciência corporal não eram bem recebidos, e sobretudo, a expectativa por algo rápido, dinâmico, que oferecesse desafios físicos era o que se sobressaía nas aulas de dança. Era comum que nos intervalos das aulas eu ouvisse: “*E aí Dona, você sabe virar mortal⁹? Você vai ensinar pra gente?*”. Toda essa expectativa, creio eu, vem das referências que eles têm de dança, encontradas em vídeos de hip hop com muitas acrobacias, e da necessidade de

⁹ *Mortal* para os adolescentes são os saltos mortais de solo, conhecidos por fazerem parte da modalidade da ginástica artística. São saltos para frente ou para trás, com no mínimo, 360 graus de rotação sobre o eixo transversal do próprio corpo. Dados disponíveis em: http://www.birafitness.com/ginastica_olimpica/glossario.htm

informações instantâneas e de fácil absorção impostas pelos meios de comunicação em massa, como a TV e a internet.

Na rotina das aulas havia também aquilo que nós educadores chamávamos de inconstância de humor, em que sabíamos que se dois ou três educandos viessem para o CEPROMM tendo passado por alguma situação conflitante em casa, isso dificilmente se converteria em uma aula bem sucedida.

A combinação de histórias de vida diferentes, com casos de violação de direitos por parte da família (também de diferentes formas em cada adolescente) e a coincidência disso na mesma sala de aula era, dependendo do dia, caótico. Nestes dias, não importava o que falássemos, que sorriso tivéssemos, que atividade tivéssemos planejado, aconteceriam as brigas em sala, a presença do educador seria ignorada e possivelmente até a coordenação do CEPROMM seria desrespeitada.

Ter um grupo que se identificava com a dança e fizesse as apresentações artísticas exigidas pela instituição com coreografias de hip hop já era uma grande conquista, porém, isso ainda não significava que todos os aspectos citados acima fossem diferentes entre os adolescentes que se apresentavam e os que não se apresentavam. No cotidiano, as reações às situações conflitantes eram as mesmas.

Ao deixar de ser educadora social de dança no CEPROMM e abrir a possibilidade de um grupo de pesquisa em dança para o Mestrado, houve a ruptura de uma primeira relação educadora-educandos com obrigatoriedade¹⁰ para estarem na sala de atividades, obediência a uma série de “normas institucionais” e etc. e o

¹⁰ As oficinas socioeducativas do CEPROMM ainda acontecem, para os Núcleos de educandos, no formato de grades de atividades fixas, sendo modificadas de acordo com as necessidades organizacionais de uso do espaço e da quantidade de educadores. Em 2012, as disciplinas oferecidas eram: Dança, Teatro, Jogos Pedagógicos e Informática, sendo acrescidas do momento de Espiritualidade que acontecia mensalmente. Dessa forma, ainda não há a possibilidade do educando optar por qual oficina deseja participar, conferindo a estas, o caráter obrigatório.

início de uma nova fase da relação, em que eles poderiam estar na sala de dança por sua preferência, escolha e decisão, proporcionando a abertura de um processo de mudança tanto nas relações, como no desenvolvimento integral dos adolescentes.

3.1.2 Olhar da diretora

Iniciar as atividades deste projeto foi um momento de muita alegria e entusiasmo para mim, pois teria o privilégio de estar com um grupo, que eu já conhecia e gostava, em um trabalho totalmente novo e com muitas coisas a conquistar juntos. A única coisa que eu não esperava, era que outros educandos do Núcleo II do CEPROMM quisessem participar deste grupo e iniciar as atividades deste projeto tão diferente para eles.

O grupo com quem eu normalmente trabalhava nas apresentações de dança girava em torno de doze adolescentes, porém, dezoito educandos iniciaram as atividades, sendo a maioria dos que eu não esperava, meninos. A presença dos meninos em minhas atividades sempre foi uma surpresa para mim, já que cheguei a ministrar aulas de dança no CEPROMM (de hip hop) com um grupo contendo vinte meninos e três meninas.

Essa questão de meninos e meninas na dança não deveria causar espanto, mas em mim ainda causa, já que essa questão permeou toda a pesquisa, chegando a um resultado final de 50% de participação masculina e 50% de participação feminina, o que, para nós profissionais da dança, nos parece incrível. Stinson (1998), palestrante principal da “7th dance and Child international Conference” realizada em Kuopio, Finlândia, em julho de 1997, que dedicou um dia inteiro para a discussão do tema “meninos e dança”, nos lembra que “a maior preocupação revelada pelos meninos de 10 a 15 anos, era de que a a dança fosse uma aula de meninas, e já a maior preocupação dos meninos mais velhos era a de que as pessoas pudessem pensar que eles eram homossexuais”.

A autora segue refletindo que, para ela “o problema dos meninos e dança também está atrelado a uma homofobia desenfreada e aos status inferior da mulher” já que vivemos em uma sociedade em que, se uma menina que pratica esporte ouvir “você corre como um menino” ou “você arremessa como um menino” certamente saberá que isso é um elogio, e sendo o inverso verdadeiro, se uma equipe de meninos ouvir “vocês estão jogando como um bando de garotas”, isso será um caso de terrível insulto lançados a eles por parte do treinador (Stinson, 1998, p. 04).

Ressalta-se aqui, o quanto as características estereotipadas masculinas como força, vigor, ousadia nos cabem bem quando conquistadas por mulheres na dança, e o quanto as características femininas como sensibilidade e delicadeza, não poderiam ser atribuídas aos homens, aos olhos de nossa sociedade.

Para mim, a felicidade de tê-los no grupo era tão grande quanto o desafio desta aproximação, e para que esses momentos se tornassem os mais produtivos e agradáveis possíveis, visto que o que muitas vezes predomina nestes meninos são a agressividade e a falta de concentração, começamos as atividades fazendo o exercício diário de, nas rodas de conversas, estabelecermos combinados referentes às atitudes e comportamentos, para que tivéssemos um bom desenvolvimento das atividades.

Estes primeiros combinados vinham ao encontro de um grande anseio meu nas oficinas do CEPROMM. Que os educandos estivessem descalços, com roupas confortáveis (sem a calça jeans) e que as rodas de conversas fossem feitas sentados no chão, com espaço de tempo para se olharem e se ouvirem. Consegui estabelecer tudo isso nos combinados da turma desde o nosso primeiro encontro, e isso já foi uma enorme conquista para o trabalho com o grupo.

Havia sim, os dias em que algum educando não queria trocar a calça jeans, ou continuar de sapato, mas dificilmente eles permaneciam nesta posição até o fim

da atividade. Normalmente, ou eles atendiam ao meu pedido, ou ao ver os colegas agindo de acordo com o combinado, trocavam de roupa e tiravam o sapato.

Eu já estava acostumada com o ambiente de gritaria e provocações entre eles nas rodas e oficinas, mas começar o diálogo com questões tão internas, como emoções, suas imagens e os próprios movimentos em partes por partes do corpo era algo que necessitava de silêncio e atenção, e isso não era algo simples de se conseguir com eles.

O diferencial era que agora, com um grupo aparentemente identificado com a dança, sem a obrigatoriedade de estar na atividade, sentando perto, e sendo estimulado a respeitar e ser respeitado, a minha posição no grupo, como mediadora disso tudo era favorável. Os pedidos de silêncio e de prestar atenção no que estava sendo dito era mais ameno e tranquilizador do que nos momentos habituais do CEPROMM, onde gritos de repreendimento muitas vezes se faziam necessários.

Na preocupação de agradar, prender a atenção e até surtir algum efeito nas atitudes desses adolescentes, eu me vi muitas vezes ansiosa antes das atividades começarem, às vezes comendo muito rápido, chegando mais cedo na sala para esperá-los e era recorrente o pensamento de que se a atividade não estivesse agradando, o problema deveria ser com a minha falta de maturidade na condução dos exercícios.

Uma questão muito forte que permeava as atividades, era a de que os adolescentes que se tornavam mais próximos e demonstravam uma maior disposição para estar na sala de atividades, também eram aqueles que por confiança, e muitas vezes carência de atenção, compartilhavam durante as rodas de conversa situações ocorridas em casa naquele dia, e realmente era muito difícil ouvir tudo isso e manter o limite de educadora. Essas situações variavam desde pais que haviam ido embora para outra cidade e deixado os filhos para trás até brigas em suas casas envolvendo armas, espancamento e drogas.

Corríamos o risco de, se ao ouvir esses relatos o sentimento de acolhimento fosse muito forte, facilmente ser confundido com adoção, e eles realmente se ofereciam para ir para casa com a gente. As frases com este sentido eram sempre diretas como, por exemplo, “*Sara, quero ir morar com você*”, ou “*Sara, me leva para sua casa?*”.

O CEPROMM conta com um equipe psicossocial, que envolve uma assistente social e uma psicóloga, que realizam visitas às casas dos adolescentes e tentam mediar as situações mais graves, oferecendo apoio psicológico tanto para os educandos do CEPROMM quanto para seus familiares, porém não há muito o que se possa fazer para mudar as dinâmicas familiares.

Um sentimento envolvido nessas horas era o de impotência frente ao que eu estava vendo e ouvindo. Eu os acolhia sim, mas sabia que não poderia mudar o que eles estavam passando em casa, e isso fazia com que minha vontade fosse a de fazer o máximo e o melhor possível ali, nos momentos de atividade, já que fora dela eu não poderia fazer muita coisa, e isso ganhava reflexo nos exercícios.

- **Construindo um ambiente de confiança e respeito**

A confiança e o respeito ao seu corpo e ao corpo do outro foi um dos aspectos primordiais deste trabalho. Neste ponto haviam três agravantes: a primeira era o fato de serem adolescentes, e por ser um momento de muitas mudanças acontecendo no corpo de cada um, é constante a incidência de sentimentos de insegurança, vergonha e retração. O segundo é a influência do aflorar da sexualidade, que a princípio é uma característica recorrente desta idade, mas que para estes adolescentes que vivem diariamente em uma zona confinada de prostituição, onde tudo acontece às claras e nas ruas, os estímulos sexuais são infinitamente maiores e o toque se torna algo desconfiado e até motivo de sarro, e o terceiro, é que o toque afetivo por parte dos pais é algo muito escasso nas famílias destes educandos. Isso os torna agressivos, arredios e grosseiros muitas vezes.

Por esta razão, desde o primeiro dia de trabalho, introduzi jogos de confiança, toque, sensibilidade com o outro e cuidado com o seu próprio corpo. No primeiro dia por exemplo, introduzi uma atividade em duplas em que um permanecia de olhos fechados e o outro o conduzia pela instituição, proporcionando que, com segurança, o primeiro pudesse perceber texturas diferentes no chão, exercitar o equilíbrio de andar em escadas, lugares mais estreitos, perceber os lugares mais claros e escuros e etc. Este exercício também foi uma introdução ao se concentrar de olhos fechados, algo que necessitaríamos muito nos dojos.

Este exercício deu tão certo que nas próximas aulas, os educandos pediram para que repetíssemos, foi então que pude acrescentar desafios como andar em um espaço limitado (parquinho de areia), utilizando ainda as duplas, em que um estava de olhos fechados e o outro o guiava pela voz, dando indicações de virar a direita e esquerda para não esbarrar em nada.

Percebi nessas aulas que alguns educandos tinham dificuldade para cuidar do outro, e às vezes esqueciam-se do jogo e deixavam os colegas esbarrarem nos brinquedos. Outros, mesmo de olhos abertos, nestas primeiras aulas, frequentemente esbarravam em alguns objetos e se machucavam, batendo a cabeça ou outras partes do corpo, levando arranhões etc.

As educandas Brenda¹¹ e Violeta relatam em seus Diários de Dojos os episódios em que “se acidentaram” em meio à atividade: **Violeta:** “*Eu só gostaria de ir no parque varias vezes. Pulando a parte que bati a cabeça*” (Aula IC03)¹². **Brenda:** “*Fizemos aula com bastão, ainda deu machucar o pé torci Ainda por ter machucado o pé adorei a aula*” (Aula IC17).

¹¹ Os nomes de adolescentes aqui citados são fictícios preservando a identidade dos participantes da pesquisa. A maior parte dos nomes foram escolhidos junto com cada adolescente.

¹² Os códigos de ordem das aulas foram divididos semestralmente correspondente a cada eixo do Método BPI, sendo o código IC para “Inventário no Corpo”, CF para “Co-habitar com a Fonte” e EP para “Estruturação da Personagem”.

Essa reflexão sobre o cuidado com o outro, leva-nos a uma primeira instância de como se dá o cuidado consigo mesmo destes adolescentes. De maneira simplificada, Laffite (2010) nos explica que a ação de cuidar se dá em três vertentes: consigo próprio – o autocuidado; o cuidado para com o outro – o cuidar de; e cuidado do outro para mim – ser cuidado. A autora completa dizendo que “as três vertentes sempre precedem uma relação de apego e afeto. Não se cuida se não há estima a si próprio e ao outro [...] Cuidar de si próprio é uma pré-condição para poder cuidar do outro.”

Quando constato a dificuldade destes adolescentes em preservar/ cuidar de sua integridade física, e a do outro, penso na necessidade que eles têm de se perceber, se conhecer e ter sua consciência ampliada, para que assim possam se atentar aos seus próprios limites e necessidades.

O cuidado sensível consigo próprio permite ao cuidador identificar os tipos de sentimentos – de alegria, tristeza, otimismo, desalento, amor, raiva, culpa, conforto, etc., frente às diversas situações do dia a dia, (prazerosas ou não), facilitando-o a discriminar suas preferências - o que gosta do que não gosta; o que realmente pode e quer fazer, como e quando fazer; quais as melhores condições para seu próprio bem estar. Esta capacidade de reagir ante as necessidades afetivas, físicas, sociais, de autoconhecimento e do outro, ajuda a aceitação de seus próprios limites, suavizando o sentimento de obrigação do ter que cuidar incondicionalmente e indefinidamente. Reconhecer que os sentimentos são verdadeiros, torna as próprias experiências mais valiosas, importantes e a capacidade em solicitar ajuda passa a ser mais um bem estar na vida do cuidador. (Laffite, 2010)

- **O cuidado com o corpo/espço**

Os primeiros exercícios de contato com o próprio corpo gerou muita estranheza nos adolescentes. Na primeira atividade, em que havíamos combinado de fazer com os pés descalços e quando aconteceram muitas piadas sobre os pés uns dos outros, como por exemplo, a cor do pé e o “chulé”, ouvi um adolescente dizer: *“Nossa, só o pé da Sara não suja”* e depois de um tempo uma educanda relatou:

“Eu nunca gostei dos meus pés, eu nem andava de sandálias e chinelo para não mostrar. Fazer aula descalço era horrível pra mim”.

Nessas primeiras atitudes, percebi que havia de pensar alguma maneira de falar sobre a higiene pessoal dos educandos, pois sabia que para muitos deles a higiene pessoal não tinha muita importância na rotina da família. A pobreza extrema de alguns, ou a própria negligência de muitos pais não dava condições para que fossem asseados com a limpeza do corpo, da roupa e dos calçados, e muitos deles cheiravam mal.

Em conversa com a co-orientadora do projeto, a Prof^ª Dr^ª Graziela Rodrigues, levantou-se a possibilidade de se fazer momentos de banhos antes das atividades, e de se realizar conversas ressaltando a importância de um momento de “preparar-se” para as atividades corporais. No entanto, com o passar dos dias, percebi que a atenção deles para o sentido de se preocupar com as aulas foi aumentando e o cuidado com o corpo foi proporcional.

Apesar de a entidade disponibilizar alguns materiais higiênicos para o uso dos adolescentes, os banhos não precisaram ser realizados. Ao cuidar do espaço eles passaram a exercitar o cuidado com o seu próprio corpo, e isso foi sendo refletido em sala de aula não necessitando dos momentos de banho, mas dando início a um trabalho de organização do corpo e do espaço para as aulas.

Uma rotina passou a ser realizada antes das aulas. Eles chegavam, tiravam os sapatos e os colocavam na porta da sala, pegavam as calças no armário e iam para o banheiro trocar de roupa, me ajudavam a colocar na sala os materiais a serem usados naquele dia e corriam para brincar até a atividade começar.

Os adolescentes passaram a ajudar, dessa forma, na montagem e na desmontagem da sala sempre limpando-a e organizando-a, principalmente depois de atividades com a utilização de objetos. Isso muitas vezes, era algo que tomava um bom tempo deles mesmo depois das atividades. Pena que não foram poucas

as vezes que levamos bronca da equipe administrativa do CEPROMM por que os educandos estavam “esquecendo” de sair da sala para o lanche de final da tarde. Eles queriam ficar na sala o máximo de tempo possível.

O lanche da tarde faz parte da rotina diária dos educandos que estão no CEPROMM e são realizados 30 minutos antes de irem embora para casa. O horário para o oferecimento deste lanche é fixo e combinado com cada Núcleo, e o atraso para ele implica no atraso da limpeza do local e no horário de saída dos funcionários da entidade.

Apesar de sabermos que a atitude de não descer para o lanche realmente atrapalhava na dinâmica institucional do CEPROMM, o dado positivo desta ação era a de que o espaço de atividades de realização do projeto, havia se tornado um ambiente em que eles queriam estar, queriam permanecer e que lhes era acolhedor e agradável.

Rodrigues (2003, p.152) também ressalta o fato de ocorrerem momentos em que o tempo reservado para a sala de atividades se torna escasso. A autora pontua que “para o desenvolvimento do Bailarino-Pesquisador-Intérprete, é imprescindível um espaço com tempo flexível”, principalmente pela proteção do bailarino-intérprete no desenvolvimento de seu processo.

Este corpo que passa a cuidar e ter seu espaço preservado, também o constrói e o modifica de acordo com as suas necessidades imediatas, transformando neste processo sua imagem corporal. Rodrigues (2003, p.23) afirma que “a imagem corporal ultrapassa os limites do corpo. A zona que o circunda é sentida como extensão do próprio corpo. Há uma sensibilidade em torno do corpo que faz com que toda alteração da imagem corporal modifique também o espaço”.

- **Conceito de dança**

Com quase um mês de projeto, surgiram algumas indagações sobre a falta de coreografias na aula. A nova educadora de hip hop já estava desenvolvendo sua

oficina e eles trocavam informações entre quem estava na atividade dela e quem estava no projeto. Em alguns relatos do caderno e até na roda de conversa, eles falavam sobre dançar “de verdade”, que eu interpreto como fazer coreografias e se apresentar, como acontecia nas oficinas de hip hop. Helena relata isso em seu Diário de Dojo (Aula IC04): *“Eu estava pensando em sair do projeto, por que sinto falta de apresentar hip hop. De dançar. Mas eu sinto que devo continuar por que sei que está fazendo bem pra mim”*.

Dançar sem “passos” de coreografias de hip hop era algo um tanto quanto incompreensível para os adolescentes. Pude notar que desde que iniciei meu trabalho no CEPROMM em 2011, os educandos nunca tiveram a oportunidade de assistir outro tipo de dança que não seja hip hop. Esse era o seu referencial.

Os adolescentes do CEPROMM, além de não terem uma consciência corporal apurada, também não dispunham de repertórios de movimentos oriundos das técnicas clássicas, modernas e contemporâneas de dança. Eles conheciam alguns movimentos de hip hop e de capoeira e sua referência principal era os vídeos disponíveis na internet sobre o tema e as oficinas socioeducativas oferecidas pelo CEPROMM.

Explicando a eles que nosso objetivo não era de criar coreografias e se apresentar como fazíamos nas aulas de hip hop, mas sim, através dos exercícios desse projeto torná-los melhores em tudo que fizessem, e que era necessário que eles se adaptassem a essa nova “forma” de dançar, prossegui com as atividades respectivas ao desenvolvimento do Método BPI com os adolescentes e pedi a eles paciência para que pudessem perceber os resultados.

No campo acadêmico seja ele em abordagens educacionais, sociológicas e/ou psicológicas, parece haver um consenso sobre a ênfase nos aspectos “corretivos” ou “preventivos” que o hip hop desempenharia nas periferias dos centros

urbanos¹³, mas ao falar em corporeidade podemos identificar uma manifestação de origem negra norteamericana nascida da necessidade de criar mecanismos coletivos de identificação e defesa.

Crianças e adolescentes moradores de bairros como o Jardim Itatinga ou com realidades parecidas, provavelmente podem passar a vida sem ter contato com outro tipo de vivência cultural que não seja a capoeira e o hip hop. Nesse contexto, a perspectiva de atividades de lazer, de carreira escolar e formação de sonhos é quase utópica, sendo o diálogo entre os saberes da universidade e até os saberes tradicionais brasileiros dificultado pela falta de identificação. Soma-se a estes dados a relevância do processo criativo realizado com estes adolescentes, em que o oferecimento de coreografias prontas a serem reproduzidas por eles são substituídas por um processo de criação em dança onde há a descoberta de seus próprios movimentos.

3.1.3 O Inventário no Corpo



Figura 5 - Adolescente em seu dojo no eixo Inventário no Corpo

¹³ Ver Silva (2008)

O trabalho corporal com os adolescentes do CEPROMM partiu de uma proposta muito particular, mas com diversas reverberações: desconstruir gradualmente a utilização de passos codificados levando-os a descobrir seus próprios movimentos; conduzi-los da formação grupal de coreografias para uma construção mais individualizada e transformar sua concepção resumida de dança, que abrangia apenas o hip hop, em uma esfera aberta que abarcasse as manifestações tradicionais brasileiras.

Com as descobertas realizadas neste processo, buscamos desenvolver aspectos da autoestima dos adolescentes, enfatizando assim, aspectos relacionados ao desenvolvimento de sua identidade, proporcionando a aceitação de suas raízes culturais e a apropriação delas.

Enfatizamos que a busca de um contato com as manifestações tradicionais brasileiras no trabalho com os adolescentes do CEPROMM, não vem como um exercício patriótico, de rejeição à cultura norteamericana criadora do hip hop e exaltação da cultura brasileira, mas sim, por entendermos que as matrizes de movimentos baseadas nas manifestações tradicionais brasileiras, são “um cadinho de memória [e] quando trabalhadas no corpo ativam as lembranças de gestos e movimentos” (Rodrigues, 2003, p.86) permitindo a “fruição de suas emoções” e o desenvolvimento da sua identidade. (Turtelli, 2009, p.31)

O percurso deste trabalho corporal tem em seu início o encontro com sua primeira questão: a consciência corporal deveria ser o fundamento norteador das atividades, porém, o pouco contato destes adolescentes com seu próprio corpo, e a grande dificuldade de atenção, concentração, e respeito consigo e com os outros demandava um lento caminho rumo a este objetivo.

A opção foi então, iniciar esta consciência com partes do corpo fundamentais para o trabalho no Método BPI com referência na Estrutura Física e Anatomia Simbólica do Método, como os pés, as mãos, cintura pélvica, cintura escapular e o eixo corporal a partir do osso esterno, mas apesar de parecem estruturas simples

de se compreender, na prática, com adolescentes eufóricos e constrangidos de sentir o próprio corpo, este se transformou em um árduo trabalho.

Rodrigues (2003, p.86) explica que “considera-se estrutura física a forma pela qual o corpo se organiza para realizar diversas categorias de linguagens de movimento” e que “a importância de um trabalho corporal considerando esses princípios é que eles têm propiciado uma boa relação de contato do corpo com o espaço, e da pessoa com o seu eixo de referência, auxiliando-a a atingir o próprio corpo”.

Um exemplo disso foi a consciência das partes do pé, que em um simples trabalho corporal é dito “*pisem com a borda externa, interna, com o metatarso, com o calcanhar etc*”, e que para eles, no meio do exercício, era um comando sem sentido nenhum. Recorri a vários recursos para chegar a este fim, como imagens anatômicas, automassagem após ver essas imagens, impressão de seus pés com tintas na folha de papel, e exercícios de andar pelo espaço trazendo imagens de seus pés andando no quente, frio, escorregadio, grudento etc.

Apesar da dificuldade dos adolescentes em compreender as complexidades das partes específicas do corpo, um contato primário foi possibilitado e pôde desencadear sensações e emoções provenientes deste contato. A educanda Ana Paula descreve sua experiência: “*Hoje quinta-feira a agente trabalhou um pouco sobre a mão e o pé eu me senti alegre, cada vez mais que eu dançava eu sentia vontade de dançar e também parecia que eu tava na areia*”.

- **Estratégias utilizadas**

Várias foram as estratégias experimentadas para que o trabalho corporal se mostrasse interessante e atrativo aos adolescentes, mas no geral, o trabalho de consciência corporal precisou ser planejado de uma forma gradativa e minuciosa. Isso por que o pouco conhecimento que eles tinham de dança e do próprio corpo, e a dificuldade de concentração, fazia com que cada conteúdo abordado (seja de

movimento, base, eixo etc) precisasse ser apresentado separadamente. Em cada dia, uma introdução a algo novo era feita, e uma “pincelada” em algo já dito era realizada de outra forma.

Outro exemplo foi a introdução aos movimentos de enraizamento dos pés, que antes de tudo foi precedida por massagens nos pés, identificação através do toque às partes e ossos, exercícios de andar e pisar parte por parte e somente depois de algumas semanas repetindo isso é que pude começar os primeiros movimentos utilizando o foco no apoio do metatarso e calcâneo, e nos movimentos de penetração e enraizamento dos pés no solo com acentuação da força da gravidade. Idas ao parquinho de areia da instituição também entraram em nosso cronograma, como forma de facilitar a transição entre o real e as imagens (principalmente de contato com a terra/areia) que são utilizadas nos exercícios.

Uma das estratégias ao trabalhar conteúdos das manifestações tradicionais brasileiras com os adolescentes, foi a utilização da capoeira¹⁴, que vem sendo desenvolvida em oficinas há alguns anos no CEPROMM, aliada ao trabalho de eixo corporal feito com os bastões (relacionado a matrizes de movimento das guardas de Moçambique) amplamente desenvolvido no Método BPI. O desafio foi o de propor novas situações de jogo utilizando a capoeira, para que os adolescentes se sentissem motivados a superar os conhecimentos que eles já tinham desta.

Realizar sequências de movimentos como: ginga com aú, ginga com negativa, ginga em dupla propondo resistência com os braços ao passá-los pela frente, foram situações que promoveram uma participação integral dos adolescentes, incluindo os que já sabiam e os que não sabiam jogar. Nestes momentos, o grupo

¹⁴ A capoeira, decodificada em suas matrizes de movimentos, é uma das várias manifestações populares brasileiras utilizadas na técnica da dança do Método BPI sendo desenvolvida na preparação física para a vivência no Método. Como pesquisadora, tive a oportunidade de vivenciar estas práticas, nas disciplinas de Danças do Brasil, na Graduação de Dança da Unicamp, ministradas pela Prof^a Dr^a Graziela Rodrigues e Prof^a Dr^a Larissa Turtelli.

se mostrava muito solidário, dividindo-se entre eles mesmos quem sabia mais com quem sabia menos. Poucos deles insistiram em gingar com o parceiro que gostaria, mas ao final, todos participavam das atividades.

A maior dificuldade na hora de planejar os exercícios era saber e perceber que eles não gostavam e não tinham paciência para coisas que se repetem, então mesmo que um conteúdo fosse repassado, deveria ser feito de outra maneira, com outros exemplos, outros recursos etc. A impressão que se tinha, era que cada encontro deveria ser uma “aula-show” para eles.

Senti isso logo na terceira aula (IC03), quando imaginei que deveria incluir nas atividades, exercícios para acalmá-los e proporcionar o contato com o próprio corpo em forma de automassagens ou de sentir partes do corpo de olhos fechados. Mas percebi que eles se sentiam entediado com isso, e quando havia um intervalo até para beber água, a demanda que traziam de correr e pular em cima dos colegas era maior ainda.

Como já citado, em alguns momentos do trabalho corporal, foi questionado o porquê de não dançar hip hop nas atividades, e sim fazer esses exercícios tão “estranhos” a eles. Esses questionamentos me mobilizaram a trazer algumas informações sobre dança contemporânea e dança-teatro. Mostrei a eles, em uma das aulas, um filme sobre Pina Bausch¹⁵. A experiência foi bem melhor do que eu esperava. Eles se interessaram muito pelo que estavam assistindo, conseguindo assistir 40 minutos do filme, porém, depois de um tempo começaram a fazer piadinhas das cenas de dança, comparando-as com coisas do cotidiano que eles achavam engraçado.

¹⁵ Pina Baush (1940-2009), coreógrafa alemã diretora da *Tanztheater Wuppertal Pina Baush*, é conhecida como a criadora do termo dança-teatro e tinha como característica principal incorporar movimentos do cotidiano e do teatro épico às suas coreografias. O filme escolhido para os adolescentes foi “Pina” dirigido por Win Wender, de 2011.

Um segundo recurso audiovisual que utilizei neste sentido, foi o filme The Karatê Kid - The Kung Fu Dream ¹⁶ que em sua história, mostra um menino americano que vai morar na China e como forma de se defender conhece o Kung Fu e começa a treiná-lo, porém, com o passar do tempo, percebe que essa não é apenas uma luta usada para bater e que ensina socos e habilidades físicas, mas sim, que é necessário desenvolver a calma e a maturidade para encarar as aventuras da vida.

Este filme trouxe à nossa sala de aula, a reflexão sobre a oportunidade de “treinar” algo desconhecido, e a princípio estranho, e como a confiança, perseverança, vontade e disciplinas tão fundamentais para se chegar a algo melhor, a para um bom desenvolvimento de suas habilidades.

Outros exercícios foram experimentados com eles, sem que houvesse muitos desdobramentos. O rolamento em colchonetes foi proposto uma vez, porém muitos reclamavam que a cabeça doía que sentiam tontura e não se dispuseram a fazer novamente. Exercícios de foco foram introduzidos, mas nestes primeiros momentos eles não compreendiam por que fazê-lo, assim como os momentos de andar pelo espaço que, se não convertidos em jogos de comandos, se tornavam momentos de pular em cima do outro colega. O ritmo do grupo pedia ações dinâmicas, sem espaços para muitas reflexões. Elas eram exercitadas nos momentos de roda de conversa.

- **As Brincadeiras**

Uma das características do trabalho com este grupo era a forma de socialização entre eles. Nos exercícios em que estavam andando ou dançando livres pelo espaço, sempre havia duplas ou trios pulando um em cima do outro, correndo atrás do outro, beliscando, cutucando, se empurrando etc. E as músicas utilizadas, em geral com batidas instrumentais de hip hop sempre os estimulava a pular e

¹⁶ Dirigido por Harald Zwart de 2010.

dançar, fazendo gracinhas para os colegas paralelamente às indicações da atividade.

Eles também falavam da vontade de brincar, e facilmente transformavam exercícios em brincadeiras. A energia que tinham era muita, e fazia com que sempre estivessem acrescentando “bananeiras” (paradas de mão) e “estrelinhas” (aú) aos exercícios. Em conversa com as orientadoras deste projeto foi constatada a necessidade de possibilitar momentos em que os adolescentes extravasassem sua energia e a partir disso, fui abrindo espaço nos aquecimentos para o brincar e correr deles.



Figura 6 - Adolescentes brincando durante as atividades

Conforme os dias foram passando, percebi que estar em sintonia com suas necessidades era essencial para o trabalho. Fiz deles o meu termômetro e pude ir adequando o planejamento de utilização de aspectos do Método BPI ao que eles me mostravam de entendimento. A própria introdução de brincadeiras como pega-pega, cola-cola etc nos aquecimentos, foi uma iniciativa deles e se tornou parte importante do processo de desenvolvimento das atividades. Nesses momentos em que eles propunham e desenvolviam as brincadeiras, notava que eles ficavam mais alegres, dispostos e de prontidão para os exercícios.

Tanto foi a surpresa de que estes adolescentes adoravam brincar (e brincadeiras que para muitos são consideradas infantis), quanto a ligação do conceito de brincar com o processo criativo que estes adolescentes vivenciaram. Pereira (2009, p. 92) explica que,

A palavra brincar vem de *brinco+ar*. Brinco vem do latim *vinculu/vinculum* “laço”, através das formas *vinclu, vincru, vrinco*. Brincar, então, tem a ver com uma atitude de ligação e vínculo com algo em si mesmo e com o outro. Essa ligação se dá no momento em que o brincante dá um novo sentido àquilo que ele está fazendo.

Toda brincadeira tem uma intenção com algum objeto ou pessoa, e essa interação só se dá a partir de um ato de decisão interna em que a pessoa torna-se integrante ativa com o que está a sua frente, descobrindo, escolhendo e dando um sentido imaginário ao que se está fazendo.

A ação de decidir por brincar, escolher a brincadeira, e escolher o sentido imaginário que ela teria naquele momento, foram atitudes vivenciadas pelos adolescentes durante partes das atividades, análogas a decisão de fazer parte deste grupo e de estar no projeto. Eles se tornaram construtores atuantes do processo de desenvolvimento do projeto e acrescentaram a sua necessidade de diversão a ele.

Pereira (2009, p. 93) prossegue sintetizando que o brincar acontece em torno dos seguintes princípios: da vontade de quem brinca, de dar um outro significado a alguma coisa, dos acordos e regras de tempo e de espaço, da fantasia, da descoberta, da intencionalidade, do conhecimento do mundo e de si mesmo e das relações com o outro. Todos estes aspectos que compõe a brincadeira dialogaram de alguma forma com os conteúdos abordados na pesquisa e conferiram novos sentidos aos momentos de “fazer atividade”.

O autor finaliza concluindo que,

Já foi observado que há adolescentes interessados em aderir, e sem resistências, a qualquer tipo de jogos, brinquedos e brincadeiras, desde que haja um espaço de confiança para isso acontecer. A continuidade desse brincar contribui na formação da identidade e na relação com as pessoas de qualquer idade.

Aos adolescentes deveríamos proporcionar espaços de confiança onde pudessem dar continuidade ao desenvolvimento de sua sensibilidade e capacidade de lidar com as coisas, ludicamente. (Pereira, 2009, p. 96).

- **A trilha sonora e os aspectos de preconceito**

A trilha sonora para o desenvolvimento das aulas foi uma questão que necessitou de muitos desdobramentos. Ela também foi pensada de uma forma que pudesse ser mais receptiva para os adolescentes e que o hip hop pudesse dar lugar às músicas brasileiras. O percurso foi feito primeiramente com músicas instrumentais de hip hop, depois foram acrescentadas músicas com batidas de tambores como do grupo Olodum e outras de capoeira, que são conhecidas e vivenciadas pelos adolescentes em outras atividades do CEPROMM. Chegamos então, ao momento onde músicas de tambores de manifestações tradicionais brasileiras foram introduzidas e familiarizadas por eles, tornando o trabalho com as matrizes de movimentos dessas manifestações mais aceito.

Isso acontecia quando, em meio às músicas de hip hop eu acrescentava músicas de ritmos brasileiros com som de tambores de batidas bem marcadas, semelhantes às das músicas de hip hop. Ao mesmo tempo que eles não rejeitavam a mistura das músicas, também percebiam que em determinados sons de tambores, seus corpos respondiam aos movimentos de uma melhor forma, e no meio da roda, às vezes ao realizar movimentos como o de escavar e penetrar a terra com as mãos¹⁷, característicos da Técnica de Dança do BPI, exclamavam: *“Sara, isso é legal!”*.

¹⁷ “Algumas indicações de como entrar no chão com o eixo do corpo, se firmando, cavando com as mãos, penetrando em aspirais, tem sido favoráveis para estabelecer essa relação de contato. Trata-se de um contato da pessoa a partir de suas experiências perceptivas, onde ela começa a assumir “aquilo corporal” como verdadeiro, como seu”. (Rodrigues, 2003, p.91-92)

Entendemos esta aceitação como um sentimento de familiaridade corporal com a movimentação realizada no desenvolvimento do Método BPI, o que fez com que os adolescentes reconhecessem os movimentos como parte do seu corpo e isso desencadeasse uma sensação de prazer ao realizá-los.

Rodrigues (2003, p.83) explica que,

No *Inventário no Corpo* tem-se utilizado na prática o trabalho imerso em elementos da cultura popular e das manifestações culturais brasileiras. Dentro desse contexto emprega-se registros sonoros de fontes originais ao meio em que estão inseridos (Folas, Congado etc). Além disso, trabalha-se com os elementos simbólicos e as matrizes de movimentos relacionados a esses universos. As pessoas que estão realizando o *Inventário* são convidadas a terem suas próprias percepções e sensações quanto à experimentação desses elementos. Isso tem provocado nas pessoas o sentimento de familiaridade ou de estranheza, muitas vezes evidenciando o registro de amor ou de ódio.

Os adolescentes desta pesquisa têm pouco ou nenhum contato com as manifestações tradicionais brasileiras. Quando perguntados sobre o que conhecem das festas e comemorações de suas famílias, eles citam em sua maioria, as baladas funk e os eventos na igreja como natal, réveillon e páscoa. O hip hop é, depois do funk, o tipo de música que eles mais ouvem, assistem na TV, e gostam de dançar, um dos motivos pelo qual o trabalho com as músicas de tambores brasileiros era de tão difícil aceitação.

A iniciativa foi então, permitir que os adolescentes entrassem em contato com outras manifestações culturais que não o hip hop, e propor também um desmistificar de preconceitos. Nas primeiras atividades com sons de tambores, e no decorrer do processo, era comum se ouvir: “*Sara, você trouxe música de macumba pra gente dançar?!*” E seguiam imitando gestos que acreditavam ser de terreiros de umbanda.

Esse preconceito, ou a relação que se faz das músicas de tambores com a “macumba” não é uma característica específica destes adolescentes. Vemos discursos parecidos ao desses educandos, também em alunos da universidade ou

em conversas informais de cidadãos brasileiros, mas o que se busca enfatizar aqui é a importância de um trabalho que possa aproximá-los de suas referências culturais do país onde vivem e onde nasceram e que muitas vezes essa referência é rejeitada, inclusive, em sua história familiar.

O Método BPI prevê os sentimentos de familiaridades ou estranhezas às qualidades de movimentos e sonoridades propostos em seu desenvolvimento. Rodrigues (2003, p.84) afirma que, têm-se observado principalmente os momentos em que as pessoas sentem rejeição a esses elementos. “Quando elas enfrentam esse sentimento, elas passam a fazer uma série de descobertas relacionadas à sua cultura velada (são, por exemplo, crenças omitidas pelos familiares e mesmo origens mais humildes que se quer ignorar)”.

Um dado peculiar, é que ao contrário do público das universidades, estes adolescentes são em sua maioria negros e de famílias com poucos recursos financeiros, porém mesmo assim, o preconceito racial é latente. Cito aqui um episódio ocorrido nos corredores do CEPROMM onde se ouviu a frase: “Eu não vou entrar na sala com este preto!”. O autor, um adolescente de quatorze anos, que estava neste momento acompanhado de mais dois colegas, os três negros, referiam-se ao novo educador de informática, também negro. Vê-se neste discurso, que os próprios meninos negros nesta cena, não se veem como negros.

Atentando-se para o dado que a maior parte dos adolescentes participantes desta pesquisa tem sua origem familiar na região nordeste do Brasil, particularmente na Bahia, é um dado contraditório que a referência musical, de repertório de movimentos e de dança, seja o hip hop. E que haja uma rejeição aos sons de tambores.

Pude observar durante todos os eixos, o quanto dançar no palco (que remete os adolescentes às apresentações de hip hop) era comumente citado pelos educandos nas rodas de conversas e em seus Diários de Dojo. Na primeira aula de introdução ao conceito de imagens Ana Paula já descreve: “[...]depois agente

fez o nosso dojo, (espaço pessoal). Que era uma brincadeira que a gente podia imaginar tudo que a gente quisesse. Eu imaginei que eu estivesse no pouco dançando (hip-hop)". Em outros momentos algumas educandas descrevem:

Brenda (Aula IC11): *"Hoje no dojo eu imaginei que estava num palco (dançando hip hop foi muito legal)".*

Helena (Aula IC16): *"[...]quando fechei o olho imaginei um palco cheio de sabão, imaginei jogando futebol de sabão".*

O palco do hip hop e toda a performance artística envolvida nesta imagem diz muito sobre o desejo destes adolescentes serem vistos, admirados e serem aprovados no que fazem, já que seus melhores referenciais de professores de dança/dançarinos/artistas foram os educadores sociais de hip hop contratados pelo CEPROMM nos últimos dez anos. Esses profissionais normalmente estavam vinculados a grupos de hip hop e eram conhecidos pela técnica e desenvoltura na dança.

Em seus dojos, esses adolescentes aspiravam pelo momento em que estariam no lugar de seus ídolos dos vídeos e também do cotidiano, poderiam dançar e se expressar livremente sem o perigo de serem julgados ou receberem "chacotas" dos colegas.

- **O desenvolvimento dos dojos**

A abertura dos dojos foi uma parte muito importante deste processo com os adolescentes. Porém, mesmo sabendo que o dojo, no Método BPI, é um espaço pessoal, um exercício de individualidade, uma das principais características de sua abertura foi a forma como os adolescentes queriam socializá-lo.

Seus dojos muitas vezes tinham suas linhas de delimitação grudadas, em forma de ponte ou de intersecção com os amigos mais próximos e era comum um estar dentro do espaço físico (demarcado com o giz) do outro. Elton fala sobre construir o seu espaço juntamente com seu colega em seu Diário de Dojo: *"Hoje pensei*

pouca coisa no meu espaço antes de construir também mas eu ajudei meu colega e ele me ajudou” (Aula IC04).

Mesmo que num primeiro momento os adolescentes tivessem a necessidade de fazer intersecções ou ligamentos entre seus dojos e os dos colegas, este foi um primeiro passo no sentido de que cada um tivesse seu próprio espaço.

Quanto à sua demarcação, alguns educandos como Gabriela (que entrou na turma depois de passar um ano em um abrigo por suspeita de sofrer abuso sexual) se colocavam totalmente avessos às indicações. Percebia que quando sugeria que fossem redondos ao redor do próprio corpo, alguns faziam quadrado, quando dizia que a atividade era dentro dele, eles faziam fora, se era lento, faziam rápido e vice-versa.

Outra característica desses momentos era que, além da demarcação, eles escreviam várias coisas no chão com o giz. Nessas palavras havia mensagens de boas-vindas, de limite (de quem poderia entrar no dojo), desabaços de sentimentos e palavras significativas para eles, como por exemplo: família, hip hop, paz, ajuda etc. Eles iniciavam aqui, um processo de colocar limites em seus espaços, do que iria transitar em seus corpos, em seus momentos individuais.

Quando a construção e preparação dos dojos foram envolvendo objetos, ou adereços para suas roupas, foi-se demandando muito mais tempo neste processo. Havia a necessidade por parte deles de experimentar, fazer e refazer, mas como citado no Diário da Diretora (Aula IC21), às vezes isso tomava a maior parte do tempo dos movimentos de dojo. O relato afirma: *“Percebi que o tempo de Crister é outro, ela fica muito tempo preparando seu dojo restando-lhe pouco tempo para dançar”.*

Inicialmente os adolescentes receberam os momentos de dojo com muita curiosidade, mas com o passar do tempo, ao se perceberem dependendo de si

mesmos, em busca de seus próprios movimentos, estes momentos se tornaram um tanto quanto angustiantes.

No desenvolvimento do *Inventário no Corpo* há um contato com alguns fragmentos da sua história em seu corpo e isso se dá através das imagens internas. Rodrigues (2003, p.93) nos lembra que neste momento “é natural que haja a fuga da própria realidade gestual”.

Imagens relacionadas explicitamente ao contexto familiar foram poucas, mas também foram pontuadas nos Diários de Dojo. Algumas de alegria e outras de tristeza e foram assim descritas:

Brenda (Aula IC11): “Nesse dia adorei ficar no dojo por que me centi a vontade com o nome da minha vovozinha (Donaide) eu amo ela demais não sei como vou sobreviver sem ela [...] quando ‘zuam’ ela eu fico com raiva.” (Aula IC17): “[...]adorei a aula pensando na minha vó donaide eu amo muito muito a minha vó Donaide.”

Helena (Aula IC11): “No dojo eu imaginei que estava em um cemitério, isso me fez mal, por que pensei em meu avô que está em coma. Mas eu sei que ele vai melhorar tenho (fé em Deus)”.

Diário da Diretora (Aula IC24) sobre Carla: “[...] a educanda Carla chorou e parou de se movimentar em seu dojo, explicou que está triste com a separação dos pais”.

As imagens internas provenientes dos laboratórios de dojo, assim como de alguns aquecimentos, modelagens corporais ou identificadas na argila estão ligadas à Técnica dos Sentidos do Método BPI, e são trabalhadas nos três eixos do Método. De acordo com Rodrigues (2010, p.02) Técnica dos sentidos são circuitos de imagens/sensações/emoções/movimentos, não importando a ordem com a qual eles se apresentem.

Para os educandos do CEPROMM, chegar a esse circuito foi um caminho de difícil acesso. Por um lado, tenho a consciência de que isso se deu pelo fato de que, a princípio, as ferramentas do Método não puderam ser desenvolvidas na íntegra, já que era tudo muito diferente para eles e esses conteúdos eram mesclados com brincadeiras, alguns movimentos de hip hop, ou outras estratégias de acolhimento

e integração da turma, mas por outro lado, havia a dificuldade por parte deles de entrar em contato com suas imagens/questões internas que estão muito ligadas às suas difíceis histórias de vida e ao ambiente de precariedade em que vivem.

Sabemos que essa não é uma dificuldade encontrada apenas pelos adolescentes desta pesquisa. Melchert (2010, p.22) observa, no desenvolvimento do eixo *Inventário no Corpo* com alunos da UNICAMP que,

De início, os alunos possuem dificuldades em exercitar o referencial interno, pois eles provêm de uma formação de aprendizagem onde há um modelo externo idealizado muito forte. Mas, com o desenrolar do trabalho, a mudança do referencial externo para o interno passa a ser vivenciada pelos alunos como um exercício prazeroso de liberdade de expressão.

Consideramos que para o bom desenvolvimento deste processo é necessário, independente do público que está vivenciando o Método BPI, uma concentração e disponibilidade para que ocorra este contato interno. Melchert (2010, p.22) reafirma: “Verificamos que o pré-requisito para o desenvolvimento do eixo *Inventário no Corpo* é a abertura do intérprete para o contato com suas sensações, percepções e histórias”.

No decorrer de todo o primeiro semestre, era recorrente a autocobrança dos adolescentes em relação ao trabalho de imagens. Eles me viam estimulando-os, e queriam que isso desse certo. Observavam também alguns colegas que, vez ou outra, falavam de suas imagens na roda de conversa e gostariam que acontecesse com eles o mesmo. As anotações no Diário de Dojo explicitam estes momentos:

Ana Paula (Aula IC11): “Eu fiz o meu (dojo), eu estava com muita dificuldade, de imaginar, as coisas”. (Aula IC12): –“Na hora de imaginar eu não consegui imaginar nada. Por isso comecei a brincar com a Carla de pega-pega”. (Aula IC17): “Hoje terça-feira foi até legal, mas na hora que eu fiz meu dojo (Espaço Pessoal), eu não conseguia imaginar nada. Eu desenhei, mas é muito chato não conseguir imaginar as coisas no dojo (Espaço Pessoal)”.

Violeta (Aula IC04): “[...] na segunda música foi muito estranho minha imaginação começou a falhar do nada”.

Elton (Aula IC03): *“Hoje foi legau porque eu não fiquei muito tempo parado. Mas ainda não consegui ficar uma aula inteira se meichendo. Eu queria ser quinem os meus colegas que não ficam parados conseguem inventar varias dansas”.*

Estes períodos descritos pelos adolescentes como o momento de “não imaginar nada”, já foram observados em experiências do Método BPI com outros grupos. Rodrigues (2003, p.96) ressalta que,

No processo criativo com o corpo há momentos em que ele paralisa sem haver aparentemente motivo para isso. Porém, há um conteúdo impedindo a pessoa de se mover. Quando ela entra em contato com o fato relacionado com o conteúdo, juntamente ao registro emocional decorrente, o corpo libera as articulações, firma-se em seu eixo e encontra um tônus favorável retornando à criação do movimento.

Percebemos neste período, como estaria sendo difícil para os adolescentes, estarem entrando em contato com sua história de vida em seus dojos. Essa história que é a base fundamental da imagem corporal do indivíduo e que fundamenta como ele se percebe frente aos outros.

A história de vida da pessoa irá determinar a estrutura da imagem corporal, principalmente no início do seu desenvolvimento. As primeiras experiências são fundamentais na estruturação da imagem corporal. As ações e atitudes das pessoas que a cuidaram, os toques (qualidades e intenções dos mesmos) e as palavras, inscrevem uma história no seu corpo. O próprio interesse destas pessoas em relação aos seus próprios corpos terão surtido influência na formação da pessoa (Rodrigues, 2003, p.21).

Temos conhecimento que, na história de vida destes adolescentes há casos de abandono, negligência em relação à higiene, saúde e alimentação, violência constante sejam por pais alcoolizados, drogados ou revoltados com suas condições de vida etc. Todo este arsenal de informações pessoais, normalmente não são referências alegres de imagens, sentimentos e sensações, porém é inevitável que elas aparecessem em seus dojos fazendo com que seus movimentos fossem cessando.

Nestes momentos, era recorrente que os adolescentes sentassem em seus dojos e se recusassem a continuar o movimento, e normalmente isso acontecia com

vários deles ao mesmo tempo. Os que não passavam a observar o colega que ainda se movimentava, escreviam no chão com o giz de demarcação do dojo exaustivamente, o que enunciava que alguns ainda permaneciam em movimentos internos.



Figura 7 - Adolescentes sentados durante os dojos

Pude observar que, para muitos, o maior indicativo de satisfação deles na aula, era o quanto tinham brincado, e como havia sido o seu fluxo de imagens. Para a maioria, essas imagens não eram tão positivas, elas traziam angústia, tristeza, choro, e eles logo sentavam no chão do seu dojo e paravam de se movimentar. Muitos relatavam sem saber o porquê desses sentimentos e sensações, mas o que isso provocava, como:

Carla (Aula IC03): *“Eu tava no dojo e eu não imaginei nada, por que eu comecei a chora não sei por que”.*

Ana Paula (Aula IC11): *“[...] na hora eu fiquei um pouco triste, eu não sei o que aconteceu. Agora eu to me sentindo muito feliz”.*

Violeta (Aula IC09): *“Hoje eu não estou bem me senti estranha por uma coisa que eu nem sei!!!”.*

Todos esses sentimentos e sensações precisam ser acolhidos e validados pelo diretor presente nos laboratórios e é muito importante que haja esse espaço de acolhida durante o processo de cada participante. Lembramos que essa não é uma imaginação racional, não é imposta pela direção do processo. Não é pedido que imaginem algo, mas que deixem surgir suas imagens individuais. Turtelli (2009, p.24) explica que,

No BPI trabalha-se mais com imagens que surgem da própria pessoa através de seus movimentos, emoções e sensações, do que através da sugestão de imagens. Quando há a sugestão de imagens, estas são amplas, não são em detalhes, de forma a deixar espaço para que em cada pessoa surjam as especificidades de suas imagens individuais.

Em meio a este processo estreito, também ocorria de alguns adolescentes falarem de imagens de pessoas que lhes traziam palavras desestimulantes relacionadas às suas danças. Em anotações em meu Diário de Diretora (Aula IC19), resalto este momento com uma das educandas: *“A educanda Crister relatou ver uma menina em seu dojo, e que a mesma ri dela dizendo que ela não sabe fazer nada”.* Helena em seu diário (Aula IC26) também explica: *“Dancei e imaginei eu dançando com um tênis de plásticos, e todos tavam me zuando.”*

Essas imagens refletem um pouco do que é o convívio entre os educandos do CEPROMM (e imagino que em outros grupos de adolescentes também), o julgar e o tirar sarro do colega são uma prática rotineira. Essas referências estão inscritas nos corpos deles e são manifestas ao passo que os adolescentes entram em contato com suas referências internas.

Há casos também, como o de Crister, que vivencia na família além da violência doméstica extrema, o desestímulo por parte da mãe às suas atividades e

iniciativas culturais. Todas essas referências traziam ao dojo, muitas vezes, um ambiente de recuo e podíamos observar nestes momentos, que os educandos buscavam cadeiras, armários e outros grandes objetos da sala para levar para seus dojos e se refugiar atrás deles.

- **A utilização de materiais**

A utilização de materiais propostos pelo Método BPI, como: a argila para modelar, os bastões para o trabalho do eixo corporal, as bacias com pedras ou grãos para a percepção dos pés, o tecido para o quadril (que dá peso e volume à região do sacro), foram recursos que, além do trabalho físico e sensível que proporcionaram, trouxeram curiosidade e versatilidade para as aulas. Eles foram amplamente explorados, em seu manuseio e em diferentes significados, sendo aceitos e acolhidos pelos adolescentes e não se transformando em “armas” para brincar com os colegas como poderia ser o esperado. A apresentação destes materiais também foi pensada de uma maneira que se tornasse atrativa a eles.

Em conversa com a orientadora desta pesquisa, foi sugerido que utilizássemos tinta de grafitti nas atividades devido à aceitação dos adolescentes à cultura hip hop. Começamos com a pintura dos bastões que eram cinza, em que cada um pintava um bastão ao seu gosto, e continuamos com o registro da aula em desenho no final de algumas atividades. Mesmo sem termos a técnica da pintura em grafitti, eles utilizavam o máximo de cores que conseguiam em seus bastões.

Os tecidos para os quadris também foram comprados em diferentes cores (verde, roxo e preto) e a cada aula eles escolhiam a cor que gostariam de usar naquele dia. Isso mantinha os adolescentes interessados e chamavam sua atenção para as atividades específicas com estes materiais.

A transição dos materiais e da linguagem do hip hop para algo mais pessoal e individualizado foi sendo feita com o passar do tempo. Conforme eu apresentava um material novo, e isso também ocorreu de forma gradativa, eles iam ganhando

liberdade para se movimentar sem os passos codificados do hip hop. Os tecidos utilizados para um trabalho de consciência do movimento de quadril foram se transformando em cabelo, roupas, solo, fitas etc. Os grãos e pedras foram experimentados por seus pés, mãos, rolando por cima deles, sendo misturados a confetes, areia e argila. De acordo com Rodrigues (2003, p. 91) com esses objetos o corpo vai ganhando ampliações, adquirindo volume e extensões. “O movimento decorrente sugere expansões e quanto mais o corpo se amplia maior é o contato da pessoa com o próprio eixo”.

Apresento aqui, alguns materiais utilizados neste trabalho corporal com os adolescentes:

Bastões: Os bastões foram introduzidos nas atividades da aula 10 do eixo Inventário no Corpo e, juntamente com os tecidos, possibilitaram o estímulo à criação de novos movimentos pelos adolescentes. A princípio, eles foram feitos de cabos de vassoura cortados ao meio e apresentavam a cor natural da madeira ou eram pintados de cinza. Como já citado, na aula (IC14) utilizamos tinta de graffiti para colori-los.

Os bastões são utilizados primeiramente na Técnica da Dança do Método BPI trazendo ao intérprete a percepção do seu eixo corporal. Na Anatomia Simbólica do Método, ele encontra-se em analogia ao eixo-mastro, fundamentado em Rodrigues (2005, p.51) e citado por Costa (2012, p. 97):

O eixo-mastro encontra-se dentro da Anatomia Simbólica como analogia do eixo do corpo, começando nos pés e indo até a cabeça, mas tendo como protagonista a coluna vertebral, que pode assumir diferentes posturas. Geralmente, na maior parte das manifestações, embora flexível e variável, o eixo da coluna mantém uma relação de unir a terra e o céu, sagrado e profano, por meio da postura vertical.

Ainda na Anatomia Simbólica do Método BPI, a partir da coluna vertebral, este eixo que passa pela região do esterno, simboliza um estandarte. Rodrigues (2005, p.44) fundamenta que: “A parte superior corpo-mastro está simbolizada pelo estandarte, mobilizando o etéreo espaço à sua volta e para além dele próprio [...]”.

Como um tecido que se abre e fecha, a região do esterno mobiliza o espaço do emocional”.

Os bastões foram apresentados aos adolescentes para auxiliar na referência do eixo corporal, sendo também utilizados nas rodas de aquecimento em movimentos de pulsação na vertical, aquecendo as articulações e fortalecendo a contração do corpo (Rodrigues, 2005, p. 76). Na experimentação livre, os primeiros movimentos com os bastões realizados espontaneamente pelos adolescentes foram os de equilibra-los nas mãos ou nos dedos, seguidos pelas orientações de que não os utilizassem para bater no colega.

Tecidos: Os tecidos foram agregados às atividades para a percepção dos movimentos de quadril. Foram introduzidos a partir da aula IC20 e também proporcionaram momentos de criação de novos movimentos que foram se tornando significativos para os adolescentes. Na primeira vez em que mostrei os tecidos a eles, ensinando como amarrá-los e explicando que estariam simbolizando o prolongamento do cóccix e de seu eixo em relação ao solo como se fosse um grande rabo, a reação imediata que tiveram foi a de inventar uma brincadeira chamada “puxa-rabo” em que corriam para puxar o tecido do outro.

Utilizávamos estes tecidos na roda de aquecimento nos movimentos da bacia desenhando o infinito (oito deitado) e pêndulo lateral, porém, alguns adolescentes se recusavam a fazê-lo de primeira mão por sentirem vergonha deste movimento de quadril e outros aproveitavam esse momento para fazer brincadeiras com alguns possíveis movimentos com conotação sexual.

Ao serem levados ao dojo, os tecidos passavam a ser usados como demarcação do espaço pessoal, mas também em movimentos de sentir-se, conter-se e de impor limites. Era muito comum que os tecidos se tornassem objetos de amarração e aprisionamento para eles, o desafio era então, conduzi-los pelo caminho de libertar-se e liberar-se dessas amarras.

Em alguns exemplos de dojos, observamos Helena que apresenta um sentimento de aprisionamento, mas também de liberdade em relação ao tecido. A adolescente relata na aula IC27: *“O tecido me prendia também, mas quando eu dançava eu conseguia me soltar e me sentia livre”*. Para outros, eles foram sendo amarrados ao corpo no sentido de auxiliar e modificar a imagem corporal, como em Crister em que eram amarrados no corpo todo (como cabeça, tronco e cintura) e lhe davam a modelagem de uma ninja, e em Peterson que lhe simbolizava cabelos compridos e eram amarrados na cabeça ou colocados sobre os ombros.



Figura 8 - Crister e os tecidos amarrados em seu corpo

Grãos: Utilizados para os exercícios de base e abertura sensorial dos pés, as bacias com grãos, pedras e outras texturas, normalmente estão disponibilizadas nos espaços em que se desenvolve o Método BPI encontrando-se de fácil acesso ao bailarino-pesquisador-intérprete. Com os adolescentes, eu as apresentei primeiramente na aula IC17 com apenas uma bacia e na aula IC19 com mais três.



Figura 9 - Bacias de grãos

Precisei primeiramente levar uma bacia para que, além de explicar qual o objetivo e como usá-las, lembrá-los de que não estavam ali para serem jogadas nos colegas. O que notei foi que eles conseguiram conter-se em não jogá-las, mas tinham o gosto de levar um punhado desses grãos para seu dojo e espalhá-los no chão, pisar em cima, deitar sobre eles e até misturá-los com outros materiais. Essa mistura também se dava quando retornavam os grãos para a bacia. Houve momentos em que eu insistia em separar os grãos (milho em sua bacia, feijão em sua bacia etc), mas eles seguidamente os misturavam em uma bacia só.

Argila: Neste primeiro semestre a argila foi utilizada três vezes, nas Aulas IC08, IC15 e IC21. No Método BPI a modelagem na argila “tem favorecido não apenas para ajudar na percepção do tônus muscular, mas também para fazer significar o que é preciso a cada momento do trabalho corporal, seja através de diversas formas de manipulação ou de modelagem com a argila” (Rodrigues, 2003, p.134-135). Este trabalho de modelagem os colocou em contato com alguns sentimentos

relacionados ao contexto familiar, social e de identidade. Apesar de o ideal ser uma modelagem feita em silêncio, com cada um em seu espaço e começando com os olhos fechados, isso era uma tarefa muito difícil de ser realizada pelos adolescentes. Eles começavam sim, cada um em seu espaço, mas não demoravam muito até irem para próximo do colega, ou mesmo de longe, falavam alto e sem parar.

Os procedimentos adotados para a modelagem na argila, de acordo com os utilizados no Método BPI, foram: após o trabalho corporal de fortalecimento do eixo, da base e abertura da sensibilidade corporal, permitir que as mãos modelassem livremente a argila; observar o que modelou; e em uma folha de papel, nomear o que foi modelado refletindo o que a modelagem tinha a ver consigo. Na preparação dos corpos dos adolescentes eles também fizeram atividades como a de amassar, torcer e “tornar-se” argila, enquanto tônus muscular e disponibilidade para deixar o corpo se modelar.

Em observações às suas próprias argilas, eles pontuaram:

Helena (Aula IC15): *“Isso faz parte de mim, agora por que hoje eu fui no enterro do meu avô, e estou triste por isso imaginei essa flor. Por que veio tantas imagens ruins como caixão, gente chorando, flores, túmulos e isso me fez imaginar uma flor em uma cruz e dei o nome de “ a flor da morte” e isso faz parte de mim hoje.” (Aula IC21): “A minha moldura ficou um lago, eu não sei porque mas tenho desconfiança que seja amizades perdidas. Como é um lago seco com uma brecha as amizades com o tempo foi saindo da minha vida pois havia uma brecha que abriu ao passar do tempo, não sei por que meus amigos saíram da minha vida espero que esse lago volte o que era antes, cheio de água e sem brechas. Pelo jeito essa argila mostrou que minha vida está vazia, tirando alguns e deixando poucos. Ainda sobrou poços de água, para mim essas poças pequenas, são minha família, Sara e a dança que me ajudam em tudo não deixam eu ser sozinha. Poucos entendem e muitos zoam”.*

Violeta (Aula IC08): *“Flor estranha. Eu não sei exatamente porque eu fiz isso foi um empuro na verdade a flor me lembra como eu sou bonita legal mais muito frágil, frágil até d+)”.*

Brenda (Aula IC08): *“Hoje imaginei que iria ser um boneca de argila mas, depois imaginei que era um vulcão o vulcão parece quando fico vermelha ou quando do risada ou fico no sol”.*

Carla (Aula IC08): “Eu fis um desenho na argila que parecia um gato. O nome dele é gato humano. Eu senti que eu fiquei com saudade do meu gato”. (Aula IC15): “Eu desenhei uma escultura que era “Fábrica do Cavalo Marinho” por que eu sei que meu sonho é ter um cavalo marinho”.

Gabriela (Aula IC08): “[...] fiz duas bolas de malabarismo isso tem aver com a minha vida na alegria, brincadeira, paixão, amizade e as moedas significa muita riqueza de alegria, companhia é sabedoria”.

Peterson (Sem data): “Na minha argila eu desenhei uma cara pegando fogo e eu tentando apagar ese que era meu sonho deis de criansa”.

William (Aula IC08): “Isto é uma cesta. Ela está cheio de fruta, ela é pequena, ela tem 1 parte, ela está rachada é bonita, eu nunca vi ela”. (Aula IC15): “O cachorro mais bonito, ele é a minha vida. O brigadeiro é gostoso. Eu amo argila”. (Aula IC21): “A argila oque eu desenhem e parese o que eu quero ser no futuro e tem tudo avé a minha vidae dudo parecê com o meu dojo”.

Daniel (Sem data): “Nome: Tufão. O tufão se parece com a minha bariga e mi lembra futebol e um pão de queijo e isso que eu acho que parece comigo e que eu mi lembro.”

Elton (Sem data): “Nome: Joana. Ela tem varias coisas que se parese com migo araiões e furos”.

Renan (Sem data): “Futebol – Não tem nada a vê com migo”.

Não houve da minha parte, como diretora, a intenção ou ação de significar, interpretar ou relacionar a modelagem na argila com o processo criativo de cada adolescente, mas acredito que assim como citado por Rodrigues (2003, p.134) estes exercícios foram utilizados como “meios que possam favorecer a saída de conteúdos do corpo” e o reconhecimento destes.

Tinta de graffiti: A tinta para graffiti foi utilizada três vezes neste semestre, duas para a expressão deles em desenhos no papel manilha, e outra para colorir os bastões. Percebi que a própria ação de grafitar já era para os adolescentes uma motivação para a atividade do dia.

Eles se encantaram com as latas coloridas, e queriam refletir essas cores em seus desenhos o máximo possível, em uma camada de tinta sobre a outra. A maior

reclamação, porém, é que os traços dos desenhos eram imprecisos, então quando imaginavam desenhar algo e apertavam o spray sobre o papel, saía outra coisa diferente, mas isso não era empecilho para eles e não desistiam de usá-la, utilizando seus desenhos dessas atividades em seus dojos durante o processo criativo deste semestre.

- **A exploração dos materiais e os rumos inesperados**

Desde o início das atividades, imaginei que agregar materiais como tintas, papéis coloridos, as próprias bacias de grãos etc dinamizaria os exercícios, facilitaria a interação dos adolescentes nas atividades e aumentaria o interesse deles aos exercícios propostos, o que eu não previa era que o contato com alguns materiais provocaria uma “euforia criativa” neles, e que esses momentos alterariam a dinâmica dos exercícios.

Manter a posição de tranquilidade nos momentos de quase descontrole nas atividades foi muito difícil. Confesso que a primeira vez que disponibilizei tinta guache para eles, para que pintassem a parte debaixo dos pés e imprimissem nas folhas, me assustei. O exercício tomou um rumo inesperado, como a gana que eles tinham de passar tinta em outras partes do corpo, inclusive na boca, nas orelhas etc, e quando, tentando me acalmar e acalmá-los trouxe a mangueira, sabonete líquido e uma bucha para que fossem se limpando, a água e o sabão se tornaram outro momento de alvoroço.



Figura 10 - Atividade com tinta guache

O início com os materiais foi assim, de grande explosão. Minha vontade era deixar que criassem, se lambuzassem e experimentassem aquelas sensações, mas havia um medo geral de que as paredes ficassem sujas, o chão manchasse, ou algo se quebrasse, então a alternativa era soltar e reter. Constantemente eu levava jornais para colocar próximo às tintas, grãos e terra. E eu mal deixava de olhá-los e tudo isso estava misturado.

Preciso lembrar que tudo isso se deve ao fato de que o CEPROMM tem sua criação e direção fundamentados na igreja católica, e por ter sido construído nos últimos 30 anos com a maior parte dos recursos provenientes da Arquidiocese de Campinas, a manutenção e limpeza do espaço é algo de extrema preocupação por parte da instituição, sendo lembrados e mantidos pelos funcionários e educandos a maior parte do tempo.

A primeira vez que pedi para que trouxessem algo para seu dojo, na aula IC16 alguns adolescentes foram direto para o parque trazer areia. Perguntaram se podia e eu disse que sim. Seguidos do primeiro, outros foram buscar também, e

vendo que alguns optaram por usar a tinta no dojo, começaram a misturar tinta com areia e passar em seu corpo.

Se alguém entrasse na sala naquele momento, pensaria que estávamos no meio do caos, e o meu sentimento era de apreensão, apesar de estar adorando observar o quanto eles estavam sentindo-se livres para expressar suas vontades. Neste mesmo dia, os adolescentes foram se acalmando, e se empenharam na limpeza do lugar antes do término da atividade.

Helena, Ana Paula e Peterson narram um destes episódios em seus Diários de Dojo da seguinte forma:

Helena: [...] a Sara deu 10 minutos para agente achar algo para fazer nosso dojo. Eu estava andando quando vi um monte de caixa, eu ia usar aquilo para o dojo, mas quando olhei para o chão vi um plástico de bolinhas que estouravam eu imaginei {como seria ter no meu dojo esse tipo de plástico} então eu usei ele para fazer meu dojo e depois joguei tinta laranja e comecei a pisar e começou a estalar e aí eu joguei água e ficou escorregando e quando fechei o olho imaginei um palco cheio de sabão, imaginei jogando futebol de sabão, foi muito legal e quando dava os estalos parecia bombinhas de festa junina. Depois joguei mais tinta a cor era verde e comecei a pisar e fechei os olhos e imaginei que eu estava em uma grama de estalinho escorregadível. Aí eu fui para o dojo da Carla que era areia e água depois fui no da Gabriela que era areia misturada com tinta verde, aí eu pedi um pouco de areia para Gabriela para mim colocar no meu dojo, mas depois que comecei a pisar me senti mal e quis jogar aquilo fora e fazer meu outro dojo. Joguei fora, fui lá em baixo e comecei a procurar algo que me chamasse a atenção e vi pedras e pensei “isso me chamou atenção e isso que eu vou usar. Peguei um jornal coloquei as pedras joguei tinta azul e comecei a pisar, no começo era duido pisar nas pedras mas depois acho que meus pés acostumaram então fechei o olho e veio na mente um castelo de pedras pequenas e o chão era pedra, tudo era pedra [...]. Depois disso ajudei a Sara a arrumar o salão. E fui embora!!!

Ana Paula: [...] eu achei muito legal porque eu meçi com areia no meu dojo (espaço pessoal). Eu achei muito legal, é a minha primeira vez que eu faço uma coisa no meu dojo, que me deixou feliz. Tem uma pessoa que eu admiro muito, que é a Helena. Ela tem varias ideias legais. Eu me senti muito feliz, quando eu estava mexendo com a areia. Hoje eu me senti muito feliz. Sara eu te amo.

***Peterson:** Hoje foi um que a sara pediu para traser coisa para o dojo. pediu sacos de aros um saco de feijão e muito mais eu truse tera, fanha, um livro e um ursinho esse dia foi legal.*

Acredito que a imposição de limites, de certa forma autoritária, para a manutenção da limpeza e organização do CEPROMM, fazia com que a energia (positiva ou negativa) que estes educandos carregavam dentro de si, e que muitas vezes tinha a ver com o que haviam presenciado em casa, não encontrasse um espaço de extravasamento, canalização positiva ou validação e acolhimento de seus sentimentos.

Nestes primeiros momentos de atividades com materiais potencialmente criativos, os adolescentes perceberam que estávamos criando um espaço de criação e descobertas onde era possível perceber-se, permitir-se experimentar e entrar em contato com sensações desconhecidas, inexploradas. Havia a percepção de ampliação de seus corpos naquele espaço, mesmo que de forma inconsciente. Os seus limites estavam sendo alterados.

Muitas foram as vezes que adolescentes relataram estender para casa as experimentações iniciadas na sala de atividades do projeto. Um deles registra em seu Diário de Dojo na Aula IC09:

Quinta passada eu ganhei argila da Sara, quando cheguei em casa, minha mãe falou que é bom pra pele e ai eu comecei a passar argila no corpo e me senti como pedra. Também outro dia eu entrei dentro de uma caixa grande e sai rolando, eu imaginei que estava rolando dentro de um pneu de caminhão.

- **Uma atividade externa: Visita à Exposição de Graffiti**

Atenta à motivação que os adolescentes tinham em relação aos elementos da cultura hip hop (Dança, Graffiti, Dj, MC), por ter a oportunidade de trabalhar com as tintas de graffiti nas atividades em sala, e por saber que no próximo semestre haveríamos de realizar as saídas do CEPROMM em direção à pesquisa de campo, organizei com os adolescentes e com a parceria de outra educadora, um

passeio ao centro da cidade, no mês de outubro de 2012, para visita à uma exposição de graffiti, onde os muros estariam sendo grafitados durante o evento, afim de que o público pudesse acompanhar todos os passos do graffiti, do desenho até a pintura.

Confeccionei e enviei as autorizações a serem assinadas pelos pais, juntamente com o pedido de que enviassem o dinheiro referente ao vale-transporte de ida e volta do adolescente ao evento, e para minha surpresa essa foi uma iniciativa recebida muito bem pelos pais, que autorizaram todos os educandos a irem e enviaram os respectivos valores.

Para este dia, pude contar também com a parceria do CEPROMM, que disponibilizou lanches e refrigerantes para o passeio mesmo sendo realizado em um dia de sábado em que não acontecem atividades na entidade.

Este foi um dia muito importante para o fortalecimento do grupo, em que juntos, unidos pelo mesmo objetivo de observar algo que lhes agradava (o graffiti e as expressões de rua – *street arts*), tiveram a oportunidade de se divertir em um ambiente fora do Jardim Itatinga.



Figura 11 - Visita à Exposição de Graffiti

Outros adolescentes, que não eram do projeto, também foram a este passeio sob a responsabilidade da outra educadora, mas o sentido de grupo estava presente, fazendo com que eles estivessem em uma atitude receptiva em relação àqueles que não faziam parte “da sua turma”.

Finalizamos esse dia comendo juntos, brincando juntos e tirando muitas fotos. Apesar do medo de que eles pudessem sair correndo pelas ruas, ou por tamanha adrenalina, não pudessem andar juntos pela cidade, essa experiência só trouxe feedbacks positivos para o grupo, não simplesmente em uma referência simbólica ao hip hop, mas sim em relação ao crescimento de cada um. Crescimento este, de suas responsabilidades na relação com o grupo, do seu senso crítico ao se deparar com uma criação artística e de sua autoestima ao se sentir parte de um grupo que busca algo melhor do que o oferecido por seus limites territoriais.

- **A modelagem corporal**

A modelagem corporal é um procedimento utilizado no desenvolvimento do Método BPI em que o corpo, que é trabalhado no sentido de adquirir a maleabilidade da argila, é conduzido a se modelar em um movimento contínuo até chegar a um conteúdo, que pode ser reconhecido como uma imagem, sensação ou sentimento. Rodrigues (2003, p.136) explica que esta “prática da massa”, num primeiro momento, vem para auxiliar “a exteriorização do conteúdo que estava armazenado, oportunizando a fluência do movimento”.

A autora segue explicando que,

Pode-se dizer que modelar é despertar uma vivência que está alojada em nossa pele, em nossos músculos, em nossas articulações, em nossas vísceras. É necessário sutileza e uma suave força na ação de esculpir em si mesmo novas posturas [...]” (Rodrigues, 2003, p. 136).

Em um segundo momento, a modelagem é utilizada para “dar movimentos aos novos conteúdos da personagem, tornando-se um instrumento para a sua

elaboração” (Rodrigues, idem), sendo realizada no desenvolvimento do terceiro eixo do Método BPI, *Estruturação da Personagem*.

A modelagem corporal foi utilizada uma única vez neste semestre com os adolescentes, mas antes que eu pudesse propô-la houve a necessidade de uma introdução quanto a movimentos, imagens e sensações que poderiam aparecer neste exercício, e que não seriam tão “belos”.

Lembro-me que disse aos adolescentes que faríamos um exercício de “esquisitices”, e pedi que eles se abrissem para este momento. Brenda escreve sobre o exercício de modelagens corporais em seu Diário de Dojo dizendo *“Não é legal quando os outros te verem dançando de um jeito esquisito, a atividade me deixou tonta com dor de cabeça, parece que estou frutuando no meio do nada e as figuras aparecem no nada [...] ficam aparecendo sem eu imaginar”*.

O exercício de modelagem corporal desenvolvido uma vez neste semestre (Aula IC17), também contribuiu com esta relação da imagem com a percepção deles mesmos. A instrução era a de deixar o corpo se tornar moldável como argila, e através do perpassar pelos diferentes níveis de tônus muscular (graduados de 0 a 10 para auxiliar os educandos a identificá-los) perceber ao final, em que modelagem o corpo chegou. Em que ele se transformou.

Repetimos este percurso três vezes com intenções diferentes. A primeira com uma modelagem fechada, com os músculos contraídos para a linha mediana do dojo, a segunda, com uma modelagem aberta, expandida, e a terceira com uma modelagem livre, para onde o corpo se direcionasse. As adolescentes descrevem:

Helena: 1) *“Eu me senti estranha nem sei que moldura eu virei, mas eu gostei; 2) Minha moldura é de uma menina desprotegida; 3) Minha moldura era algo retorcido como papel.”*

Ana Paula: *“O primeiro eu parecia uma bola e o segundo uma estátua, em terceiro parecia que eu estava fazendo um passo de hip-hop, no chão”.*

Brenda: “1.Árvore de maçã; 2. Tomar sol; 3. Um pensamento pensativo”.

- **Afunilando: Do aprofundamento à finalização do semestre**

Ao passo que os exercícios foram ficando mais intensos foram exigindo mais empenho e entrega dos adolescentes e o grupo foi se autosseleccionando e diminuindo. Ou seja, a partir do momento em que os dojos foram ganhando corpo e seus questionamentos vieram à tona, alguns educandos passaram a não querer mais fazê-lo, e foram pedindo para sair do projeto. Alguns meninos, inclusive, entravam na sala de atividades nas brincadeiras e nos aquecimentos, mas ao chegar o momento de ir para o dojo saíam da sala e não mais voltavam. Isso me dava um misto dos sentimentos de tristeza, por não ter feito um trabalho maior com eles, mas também de alegria, pois sabia que o resultado com os adolescentes que estavam permanecendo seria mais lapidado, eu teria mais tempo de atenção com estes poucos adolescentes, mais concentrados.

Na observação do Diário da Diretora, há a descrição deste momento:

A turma tem seis alunos desde a semana passada, e apesar do número ser um terço dos alunos que começaram o projeto, há um certo clima de alívio no ar. Os educandos que saíram, principalmente os últimos meninos, davam uma sensação de desconforto ao grupo.

Eles estavam no grupo para estar próximos dos amigos, mas não escreviam em seus cadernos, não se concentravam no dojo e conversavam o tempo todo. O grupo agora está coeso, integrado e olhando para um mesmo objetivo (Aula IC21).

Senti que esses que ficaram, puderam ouvir-se mais, experimentar mais, e ir além em seu trabalho interno. Alguns educandos passaram a sentir necessidade de fechar os olhos com tecido para uma melhor concentração e, a autorreflexão quanto aos seus sentimentos passou a ser maior e mais intensa. Os educandos relatavam na roda de conversa que, os adolescentes que estavam ficando eram os que menos paravam no meio do laboratório para ficar olhando o colega se

movimentar, e que agora estavam com um espaço que lhes transmitia mais segurança.

A observação das outras pessoas durante o exercício de dojo também foi observado em Melchert (2010, p.136) em sua experiência com um grupo de alunos da UNICAMP. A autora pontua que,

No início era perceptível a preocupação de alguns em se observarem. Nestes momentos, eram-lhes esclarecidos que todos realizavam dinâmicas individualizadas e que, portanto, não cabia, neste momento, a observação. Mas os olhares tendiam a buscar o espelho da sala de dança para observar. Neste momento inicial, o referencial externo, pautado pelos modelos vigentes, era ainda muito atuante.

O referencial externo também foi evidenciado no grupo de adolescentes e exposto em seus Diários de Dojo. Isso também se mostrou frequente na construção de seus dojos, quando a partir da iniciativa de um, vários utilizavam objetos de experimentação parecidos. Rodrigues (2003, p. 24-25) citando Schilder (1994, p. 215) explica que “a imitação é considerada não apenas em seus aspectos conscientes como também inconscientes, uma vez que os conflitos e desejos se fazem presentes nas ações. Para Schilder, no ato de imitar o indivíduo traz do outro partes daquilo que ele vê que faz sentido à sua própria história”.

Na mesma aula, IC21, observo também que: *“As educandas relataram na roda final, que têm vergonha quando sentem que eu as observo. Porém, essa observação só pôde se tornar mais frequente com a saída dos meninos”*. O sentimento de vergonha era um tema muito recorrente em seus Diários de Dojo, apesar de neste momento do processo eles estarem mais abertos para o desenvolvimento de seus espaços pessoais.

As educandas Helena e Ana Paula descrevem em seus diários:

Helena: *“Hoje foi muito legal, pois os exercícios que a Sara passou foi massa, por que não tive vergonha (pois as vezes eu fico tímida de fazer os exercícios) mas hoje eu me soltei e fui fundo. Na hora de ir para o dojo foi legal por que imaginei, legal, **dancei movimentos que eu nunca tinha feito**” (Aula IC24).*

Ana Paula: “[...] A Crister fez e nós, ficou olhando, ela não sentiu vergonha e eu fiz fiquei morrendo de vergonha, todos desceram e a câmara ficou ligada e eu dancei sozinha e a Helena dançou sem vergonha” (Dojo aberto).

Mesmo que de forma inconsciente, para eles e para mim, o processo de reflexão e autorreflexão dos adolescentes já estava em desenvolvimento neste processo criativo, mas a ansiedade para que isso estivesse externado em seus movimentos corporais ainda era grande.

Confesso que na apresentação final, após a semana de dojo aberto, eu gostaria de ter dado alguns chacoalhões neles, para que ousassem e se soltassem mais nos movimentos. Mas ao mesmo tempo, compreendi o quanto o movimento interno (positivo, saudável) deles naquele momento era o mais importante. E com isso, veio a surpresa do momento em que eles conversaram com o público logo após a apresentação final, com confiança, clareza e posicionamento.

Externamente, na apresentação, víamos que os adolescentes haviam selecionado os objetos mais significativos a eles para estarem em contato neste momento. Prepararam em seus lugares tecidos, bastões, cones, pneus, tambores, pandeiro, pedaços de plástico bolha, cordões de capoeira etc, e nas paredes escolheram seus desenhos de graffiti preferidos para fazerem parte do cenário, trocando de lugares e objetos conforme lhes convinham.



Figura 12 - Adolescentes montando o cenário do Dojo Aberto

Educandos como Crister, até arriscaram um roteiro de sua performance para o início da apresentação, mas no decorrer das músicas, também ousaram em se deixar levar pelas propostas de trocas de lugares dos colegas que estavam entrando no palco.

Corporalmente, apesar de observarmos corpos retraídos, com movimentos de pouca amplitude, ora buscando “segurança” em “passos” de hip hop ou movimentos repetitivos (com os pés para frente e para trás, ou de um lado para o outro) marcando a batida mais forte da música, havia a superação da vergonha e afirmação de conclusão de um processo inicial. Por não haver coreografia pré-estabelecida, eles assumiram a co-autoria daquela performance com a responsabilidade de dançarem livremente em seus momentos de entrada.

Percebi que o contato deles com eles mesmos haviam sido desenvolvidos e que eles haviam concluído este processo do Inventário como vencedores. Digo vencedores, por que reconheço o quão difícil foi o contato de cada um com sua realidade física, histórica, familiar e social, mas eles não desistiram, e quiseram

saber do seu público o que acharam o que viram e o que sentiram com a apresentação.

A elevação da autoestima do grupo foi evidenciada no momento de encerramento do semestre, onde eles poderiam escolher quem os assistiria em seus fechamentos de dojo, e eles então, escolheram somente os funcionários do CEPROMM: seus educadores, a coordenadora pedagógica e uma funcionária administrativa. Eles os indagaram ao final da apresentação e também expuseram aquilo que estavam sentindo. Crister encerra dizendo: *“Agradeço muito por que nós tínhamos vergonha de dançar, por que quando a gente olhava pra ela parecia que ela (Sara) estava dando risada de nós, mas não, ela estava feliz por a gente estar fazendo coisas que a gente gosta”*.

3.1.4 Síntese do Semestre

O primeiro semestre foi um trabalho respectivo à abertura de um caminho. De um novo caminho em relação à concepção de dança que os adolescentes tinham, de ampliação de uma consciência corporal pouco desenvolvida, de renovação do conceito de trabalho em grupo antes deturpado, onde o que prevalecia era a agressão contra o outro, e de um contato consciente e interno com as suas emoções.

Acredito que a base do trabalho foi dar voz e vez a cada um desses adolescentes, ensinando e aprendendo a escutar, respeitar e validar o que o outro sente e diz, se atentar às suas necessidades, anseios, dificuldades e medos, e reforçar, sobretudo, o quanto existe força de vida em cada um deles, acima de tudo o que possa ter acontecido ou o que continua acontecendo ao seu redor.

Ser levados a encontrar seu solo fértil, de vitalidade, construindo um espaço de confiança e acolhimento foi outro ponto primordial para um desenvolvimento integrado de suas emoções durante este início de processo criativo. Trabalho este, que serviu de aporte para os próximos passos com o grupo dentro do desenvolvimento do Método BPI.

Em análise de alguns feedbacks gravados em vídeos por alguns adolescentes neste primeiro semestre, notamos que as reflexões que eles fazem sobre o projeto reforçam o reconhecimento de seus sentimentos respectivos ao seu Inventário, e isso é extremamente positivo, visto à realidade de descuido, hostilidade e violência à qual estão expostos. Eles descrevem:

Ana Paula: “[...] gostei muito do projeto da Sara, e algumas vezes eu senti algumas coisas estranhas, mas eu acho que é, que faz parte [...] (em uma aula) a Sara pediu pra gente colocar o que a gente quisesse no nosso dojo e eu coloquei areia e me senti muito bem”.

Peterson: “[...]pra mim o projeto dela é muito importante, fala sobre muitas coisas, pra mim o projeto trás alegria e felicidade”.

William: “[...]o dojo deixa eu bem leve, bem legal, bem mais suave [...] esse projeto me faz sentir bem, muito seguro, muito legal”.

O aspecto segurança, citado por William, é muito importante neste contexto, já que é mais uma segurança interior neste caso. Proporcionar um ambiente que lhes confira segurança é primordial para um trabalho tão íntimo e pessoal.

Cito aqui três (de sete) aspectos relacionados por Rodrigues (2003, p.156) que são fundamentais para o aprimoramento dos processos criativos a serem vivenciados a partir do Método BPI e que contribuem para a segurança de seu desenvolvimento:

As rodas de conversa também proporcionaram isso. Nelas eles exercitaram o se ouvir, o pontuar o que lhes desagradava para que fosse melhorado e o reforçar das positivities do grupo. A atenção foi despertada nestes momentos e pôde refletir nas instruções e direções de exercícios e jogos.

Percebi que nas primeiras aulas do projeto, até pequenas tarefas como escrever uma carta falando de si era feita de várias formas de acordo com o que cada um tinha absorvido da informação: alguns faziam exatamente o que havia sido pedido, outros apenas escreviam cartas com declarações de amor, recado para mãe etc.

Faltando menos de um mês para acabar o semestre pude propor roteiros com várias tarefas do dia para que os adolescentes fossem fazendo passo a passo sem precisar parar para muitas explicações, e eles realizavam esses roteiros com tranquilidade, cada um a seu tempo e com desenvoltura.

A concentração foi contemplada também neste percurso, no início do processo, era muito comum que eles fizessem uma atividade, conversando, brincando ou brigando com os colegas ao mesmo tempo, mas a partir do momento em que paravam para construir o seu dojo e escolhiam os materiais/objetos que seriam usados, isso lhes pedia silêncio e elaboração e então o cenário de muitas conversas paralelas foi se modificando.

Esta elaboração possibilitou que questões referentes às suas individualidades e identidade fossem trabalhadas e aflorassem. Cada um construía o seu mundo, do jeito que achavam que tinha que ser. Crister exemplifica isso em sua explicação do que é dojo para o público que os assistiu na apresentação de encerramento: *“Pra mim, o dojo é um próprio país seu, você faz o que quiser, inventa, você coloca o que você quer”* e Helena que explica *“Eu, pra mim, o dojo é como se fosse um espaço pra gente nos conhecer. O que a gente gosta realmente e fazer os nossos movimentos .*

Fazia parte das atividades montar e desmontar seus espaços pessoais (dojo), era durante esse momento que eles faziam suas opção de o quê e como fazer as coisas, usufruindo do direito e liberdade de fazer e refazer, apagar, desmanchar e reconstruir. Eles tinham a possibilidade de dia a dia refazer seus espaços de acordo com as suas individualidades.

Reconhecemos nos resultados positivos desta pesquisa, o suporte teórico-prático concedido pela sólida estrutura do Método BPI, que tornou possível um contato aprofundado destes adolescentes consigo mesmo e com sua realidade, e que gerou neles uma força vital necessária para suas lutas diárias.

Reforço neste momento, a importância de ter uma orientação presente em todo o processo criativo, tanto no que se refere ao meu aprofundamento como bailarina-pesquisadora-intérprete no Método, como no papel de diretora. As conversas semanais com a Prof^a Dr^a Larissa Turtelli e com a co-orientadora e criadora do Método BPI Prof^a Dr^a Graziela Rodrigues me possibilitaram a segurança e a agilidade necessária para refletir, e se necessário fosse, o mudar de estratégias na condução deste trabalho.

3.2 – 2º Semestre – Eixo *Co-habitar com a Fonte*

3.2.1 – O início de um novo semestre

Retornamos às atividades desta pesquisa, em março de 2013. Após um primeiro semestre cheio de desafios e com um encerramento que contava com seis participantes, havia uma apreensão de quantos integrantes participariam desta nova fase do processo.

Para minha surpresa, dos seis participantes do primeiro semestre, cinco retornaram para as atividades, sendo que o único que não voltou era o mesmo que também foi desligado das atividades do CEPROMM. Porém, alguns destes adolescentes, foram trocados de horário na escola e seriam divididos em: três educandos no turno da manhã do CEPROMM e dois no turno da tarde. Essa foi nossa primeira decisão do ano, manter os cinco adolescentes na pesquisa, realizando as atividades nos turnos matutino e vespertino.

Paralelo a este momento, outros cinco educandos que haviam iniciado as atividades do primeiro semestre e desistido antes do seu término, pediram para fazer parte do grupo novamente, e motivados pela empolgação destes, novos educandos pediram para entrar.

A decisão de permitir que alguns educandos retornassem, e que o grupo fosse renovado com novos integrantes foi um pouco difícil de ser tomada, já que eu temia que o desenvolvimento dos aspectos que já havíamos conquistado com o grupo fosse comprometido, mas a certeza que tinha era que precisaria passar pela opinião dos adolescentes remanescentes no processo.

Foi então que perguntei a eles se ficariam à vontade com educandos novos no grupo, e se concordavam com a volta dos colegas. A resposta foi unânime, eles queriam sim, voltar a ser um grupo grande, e já estavam confiantes de mostrar o que tinham desenvolvido no semestre anterior, inclusive o exercício de dojo e o manejo com os outros materiais usados nas atividades.

Com a nova formação do grupo, todos estavam curiosos e motivados a voltar a fazer a atividade. Percebi nos primeiros momentos, que a atenção e concentração adquiridas no primeiro semestre, estavam ali presentes, fazendo com que a roda de conversa do início dos encontros fosse um momento harmonioso, de cumplicidade e que se estendia à troca de experiências sobre suas vidas cotidianas.

Em um dos dias em que entramos na sala e eu os encaminhei diretamente para a roda de aquecimentos e alongamentos, uma das adolescentes me disse *“Poxa, hoje você nem quis falar com a gente, nem fizemos a roda”*. Senti que na roda de conversa, ao falar do que sentem, ou de suas novidades, eles se sentem acolhidos, ouvidos e reconhecidos por mim e pelo grupo, e essa afetividade permeia de maneira muito forte o estar com estes adolescentes.

Sobre esta relação de afeto e diálogo que se instala nas rodas de conversa, Paulo Freire (1989, p.107) destaca:

O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

A construção deste espaço de diálogo com os adolescentes foi uma etapa muito importante deste processo, já que, ao se sentirem integrados no grupo e nas atividades, por meio do ouvir e ser ouvido, eles se interessavam pelo crescimento e desenvolvimento do projeto e em sua própria evolução. Nesses momentos de roda, além das avaliações diárias, também eram repassadas as instruções para aquele dia e se necessário, fazíamos a reflexão sobre aspectos a serem observados, melhorados ou ressaltados no comportamento de cada um e do grupo.

A organização do espaço citada no semestre anterior, também pôde ser notada nesse reinício de atividades. Alguns educandos permaneciam na sala ao fim do

encontro para limpar o chão, outros se propunham a organizar os Diários de Dojo que estavam no armário e assim, os novos educandos notavam a dinâmica do grupo e se prontificavam a ajudar mesmo sem eu pedir.

Porém, a harmonia e interação da turma não duraram muito tempo. Depois do primeiro mês de atividades, o grupo começou a se dispersar, a conversar e brincar muito durante as rodas de conversas e durante os exercícios e alguns educandos novos no projeto usavam de palavrão para rir do dojo do colega. Havia um cansaço ou desânimo para as atividades, sem um motivo aparente, e percebi que a organização do espaço foi se perdendo. Em suas falas eu sentia que eles queriam estar ali, mas não para fazer os exercícios.

Pela primeira vez, tive que tomar uma posição drástica quanto ao comportamento de dois meninos novos que haviam entrado no projeto. Apesar de no primeiro semestre haver problemas de comportamento, o respeito com o colega era exercitado e foi sendo aumentado, mas já neste momento da pesquisa, era inadmissível que adolescentes ainda tirassem sarro do colega nas atividades. Foi então, que após conversar com o grupo, decidi por pedir a saída de dois educandos das atividades.

A princípio, eu acreditava que essa poderia ser uma postura excludente, em que eu selecionava em quem eu investiria ou não, porém, percebi que o bem estar do grupo era o mais importante. E se, estavam sendo incomodados com a postura de dois adolescentes que ainda não haviam se adaptado a dinâmica do grupo, esse não era o momento de tê-los ali, e foi então que os convidei à se retirar do projeto de pesquisa.

Esses dois adolescentes meninos haviam entrado neste momento do projeto, creio eu, por curiosidade ou para experimentar algo novo em dança. Um deles já havia experimentado exercícios de dojo na atividade de hip hop que eu ministrara enquanto educadora do CEPROMM e o outro havia acabado de entrar na entidade. Assim como alguns meninos participantes do projeto no primeiro

semestre, a intenção para estar no grupo era positiva, mas suas relações interpessoais com os colegas não permitiam que eles se concentrassem ou que se aprofundassem nos exercícios.

- **Os educandos e o excesso de atividades**

Em algumas falas, os adolescentes com mais tempo no grupo, afirmavam que não gostavam de repetir atividade, ou de ouvir a explicação de novo. Mas o cansaço físico estava vindo de outro motivo. O CEPROMM, após passar por intensas crises financeiras, estava conseguindo novos apoios e patrocínios e, com esse dinheiro, passou a contratar novos educadores.

Nesse período, foram agregados educadores nas áreas de teatro e educação física, acrescidos dos que já havia nas áreas de dança e informática. Todos eles, respondendo a projetos institucionais que visam resultados aparentes e em curto prazo, iniciando assim, o desenvolvimento de atividades voltadas à apresentações culturais ou campeonatos de esporte.

Sabe-se que as ações propostas pelas entidades filantrópicas (sem fins lucrativos) são em sua maioria financiadas por doações, apoios ou patrocínio de empresas privadas, que buscam com este financiamento: agregar valor e divulgação à sua marca; gerar conceito de responsabilidade social aos seus negócios; possibilitar a obtenção de prêmios, certificações e reconhecimento à empresa; garantir vantagens competitivas perante a concorrência, oferecendo diferenciais relevantes para a qualidade detonadora do ato da compra, dentre outros aspectos. (Brant, 2004)

Com isso, mais do que a preocupação das empresas privadas em investir em propostas comprometidas com o desenvolvimento humano e social, busca-se nesta troca, a implementação de contrapartidas (por parte das entidades) que ofereçam resultados quantitativos e qualitativos às empresas, garantindo um retorno seguro dos valores investidos.

Contrapartida é aquilo que o projeto oferece à empresa em troca do patrocínio. As contrapartidas vão desde a exposição da marca em materiais de comunicação até uma cota de ingressos para as apresentações, ou um espaço exclusivo para a venda de produtos em um evento. [...] A marca sempre deve estar em destaque para que o patrocinador se sinta atraído. (Benedetti, 2008, p.32)

Os resultados obtidos durante a realização de um projeto cultural também é parte fundamental da gestão dos recursos do patrocinador. Eles se referem a indicação e quantificação das metas e produtos esperados, de modo a permitir a verificação de seu cumprimento, além da identificação dos beneficiários (direta ou indiretamente) do projeto.

Neste âmbito, as apresentações artísticas e os campeonatos esportivos desenvolvidos com os adolescentes do CEPROMM, oferecem além de um resultado “aparente” do trabalho realizado, uma quantificação do público atendido e atingido, o que aumenta a credibilidade na prestação de contas da entidade.

Outro fator a ser destacado na pesquisa, era que cinco, dos nove integrantes da nova formação, tinham por volta de dez anos. E apesar de toda curiosidade que tinham nas atividades, a dispersão para as brincadeiras era inevitável. Eles, um pouco mais que os outros adolescentes, mostravam latentes muitas características infantis.

Neste meio tempo, as saídas da sala de atividades para jogar futebol e, muitas vezes, até mesmo sem pedir eram constantes. Passei a refletir, desde o primeiro semestre, qual seria a função que o futebol tem na vida deles, e por que essa prioridade era manifestada em suas ações de preferências nas atividades e, inclusive, em suas imagens de dojo.

Encontramos nas justificativas de projetos sociais que oferece o futebol como atividade socioeducativa, a possibilidade de uma inserção social através do esporte, mesmo que essa possa ocorrer com poucos espaços reflexivos. Creio que apesar de tudo, a escolha do futebol como opção de “oficinas” nos projetos sociais é principalmente por uma “preferência” dos adolescentes em jogar o

futebol, do que necessariamente por sua gama de ofertas no desenvolvimento psicossocial destes adolescentes.

Logo, com uma demanda tão grande de oficinas oferecidas e uma tão grande necessidade de demonstrar os resultados de sua participação, os adolescentes desta pesquisa chegavam aos dias de atividades do projeto buscando por descanso, conforto e tranquilidade e não por mais exercícios físicos e mentais.

Essas falas estavam explícitas na roda de conversa que foram relatadas no Diário da Diretora e nos Diários de Dojo, assim como:

Daniel: “[...] na hora de um anda e o outro imita eu tavo camçado e fui descança” (Aula CF02).

Helena: “Os exercícios me deixaram dolorida já que eu to com dor no corpo” (Aula CF17).

Diário da Diretora sobre Daniel: “Daniel perguntou se não estava na hora de parar os exercícios” (Aula CF10) e “William chegou a dizer que estava **cansado de tudo**” (Aula CF13).

O que permeava tudo isso, era um descontentamento dos novos educadores em dividi-los com as atividades deste projeto de pesquisa, e observando que este grupo de adolescentes era o mais disciplinado, atento e disposto, passaram a incluí-los em tudo e reclamar sua presença em ensaios.

Ao receber algumas respostas de contrariedade dos próprios educandos, que exigiam melhores condições para que desenvolvessem todas as atividades, cheguei a ouvir de um educador: “Nossa Sara, você está tornando o cachê dos educandos muito caro, tá difícil de convencê-los a participar das apresentações sem muitas exigências da parte deles”. Notei neste momento, que além de estar incomodando, estava realmente efetivando o dar voz aos adolescentes. Eles não atuavam mais, apenas como massa de manobra na mão de adultos, mas estavam exercitando o verbalizar de suas opiniões.

Percebe-se neste momento importante da pesquisa, o desenvolvimento da autonomia nesses adolescentes e o uso desta em suas relações, a começar pelas

relações no CEPROMM. Mesmo que, em alguns casos, essa autonomia fosse vista como atos de rebeldia, ela trouxe à tona os primeiros questionamentos dos educandos a respeito de que forma seus cronogramas de atividades eram decididos. Zatti (2007, p.74), analisando os pensamentos de Freire, afirma que “a autonomia¹⁸ encerra em si certa rebeldia, na medida que implica a não aceitação passiva e acrítica do mundo”.

Paulo Freire, grande educador, pensador e filósofo, trouxe grandes contribuições para a área da educação, inclusive sobre o desenvolvimento da autonomia do educando. Em suas proposições, há a transformação do educando em sujeito, levando-o à consciência da sua condição social.

Zatti (2007, p.10-11) defende que,

Os modelos educacionais elaborados a partir de um pensamento tecnicista-instrumental, não abordam a educação em sua totalidade formativa, se mostrando, portanto, insuficientes na formação do educando enquanto homem e cidadão. Dessa forma, sociedade e escola acabam gerando um ser humano incapaz de formular juízos próprios e autônomos. [...] Permanecem as pessoas então, dependentes e determinadas por pensamentos, normas de conduta, ideias, projetos, que não são seus, normalmente “impostos” pelos meios de comunicação ou pelo senso comum vigente. E a determinação passiva do sujeito pelo que lhe é externo, é heteronomia. A autonomia supõe que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se.

O autor, que encontra suas referências maiores em Paulo Freire e Kant, reintera o sentido sócio-político-pedagógico da educação, destinando a ela a tarefa de formar “o homem consciente e crítico, capaz de transformar as estruturas opressoras e alienantes, capaz de transformar as condições concretas de heteronomia”. Para Freire (1997, p.120) “a busca da autonomia vai se constituindo na experiência de inúmeras decisões, que vão sendo tomadas ao longo do tempo”, considerada então, uma conquista processual durante toda a vida do

¹⁸ “Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). [...] Autonomia é oposta a heteronomia que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) *nomos* (lei)”. (Zatti, 2007, p.14)

indivíduo, o que não garante que ela será desenvolvida em todos os espaços sociais.

A partir do segundo mês de atividade, o processo dos dois grupos (matutino e vespertino) passou a ser oscilante. Ora chegavam brincando, pulando, inventando jogos para brincar com os colegas, ora reclamavam de dor no corpo, cansaço e excesso de tarefas. Alguns adolescentes explicitam estas oscilações de sentimentos em relação ao projeto em seus Diários de Dojo:

Helena: “O interessante é que hoje eu não tava a fim de vir para o projeto, mas de repente deu uma vontade de fazer o projeto. Parece que algo me puxa para o projeto” (Aula CF01). “No começo da entrada no CEPROMM eu tava muito brava [...] mas quando fiz o projeto me senti livre daquele estresse. Ufa!” (Aula CF07).

Ana Paula: “Hoje na hora que eu cheguei na sala para fazer o projeto eu estava com muita força de vontade. Fiz o primeiro, o segundo exercício muito bem, com muita força de vontade. [...]quando chegou a hora do dojo (espaço pessoal) eu estava mais desanimada porque eu já tinha feito muita coisa, mas... mesmo assim eu dancei” (Aula CF06). “Hoje foi um dia triste antes de mim entrar e começar a fazer o projeto da Sara. Mas quando eu entrei na sala para fazer o projeto eu me animei. (Por isso que eu falo que o projeto da Sara me faz bem)” (Aula CF09).

Chegando ao meio do ano, deu-se início o Projeto Férias que contava com atividades lúdicas e gincanas por equipes durante todos os dias da semana. O auge do incômodo institucional com o grupo e comigo foi manifestado ao pedir que os adolescentes escolhessem entre participar das atividades do projeto de pesquisa (duas vezes por semana) e ficando fora dos times da gincana, ou participar dos jogos, deixando de ir às atividades do projeto durante as semanas da gincana. Depois de ouvir de um dos novos educadores o porquê de eu ainda estar indo ao CEPROMM no período de Projeto Férias, ouvi que eu estava impedindo-os de brincar.

Apesar de ter esses assuntos sempre em pauta com os adolescentes, eles mostravam um desconforto de não saber o que escolher. Minha opção foi deixar as atividades mais flexíveis neste período, com a possibilidade de ter participantes nos encontros ora sim, ora não.

- **O Aspecto afetividade no grupo**

Uma questão que eu já vinha me atentando desde o primeiro semestre, e que foi ressaltada nesta fase foi a afetividade do grupo. Percebia de início, que eles eram assíduos aos encontros por terem uma identificação comigo como educadora, por gostarem de estar em uma sala onde podiam ser ouvidos e acolhidos, mas agora me dava conta de como eles se reconheciam como um grupo, e gostavam disso, se importavam com isso, e cuidavam uns dos outros.

A imagem mental de colegas em seus dojos era comum, e havia inclusive, a sensação de proteção a eles. Em um de seus dojos, Helena relata: *“No dojo o que eu senti mais forte foi o desespero de perder a Ana Paula naquele poço, pois eu puxava, puxava e a Ana Paula não aparecia. Quando eu consegui puxar ela até em cima eu me senti muito e dei um abraço nela (e parecia tudo real, pois eu senti o abraço dela)”* (Aula CF07).

A adolescente continua na Aula CF09: *“Depois veio 4 pessoas [no dojo] a Violeta, Daniel, Ana Paula e minha mãe eu acho que essas pessoas me fazem bem, por que o ano passado o Daniel a Violeta eram próximos de mim e acho que é saudades minha e a Ana Paula estão falando mais comigo, me divertindo mais”*.

Outros adolescentes também manifestam seu carinho pelos colegas em seus Diários, como Pérola, que diz:

Aula CF05: *“Sara eu te amo você é linda. Hoje nós fizemos massagem um no pé do outro, foi muito legal. No final do projeto nós fizemos em dupla a minha dupla foi a Ana Paula, foi divertido, legal, imteresante, maneiro, emosionante d+ Sara, iper estranho, mas de qualquer jeito foi muito legal. Nós fizemos um exercisio muito da hora. Te ammo Ana Paula você é linda d+”*.

Aula CF14: *“[...] eu vi o Bill no meu dojo e me senti bem.”*

Aula CF19: *“[...] eu vi a Helena a Sara a Ana Paula e o Cristian dançando e rolei por cima deles, foi tão legal há há há”*.

Fernanda cita na Aula CF09: “[...] no dojo nos tínhamos que mexer nosso corpo. Eu pensava que Kate, Pérola, Lia, Sanya fosse lá em casa e nos começamos a pular no sofá e so foi assim o projeto. Amo a Sara. Pérola e a melhor amiga”.

Os Diários de Dojo, além das descrições de atividades e dos que eles mais gostaram no dia, se transformaram em lugar para colar fotos de ídolos, adesivos, figurinhas e etc., e também para fazer profundas e intensas declarações de seus sentimentos. Eu, como educadora deles naquele momento, pude ler em alguns Diários de Dojo:

Pérola (Aula CF11): “Sara você sempre foi uma mãe pra mim todos os momentos eu queria estar abraçando você sentindo o seu calor, amor, carinho, se você chorar lembre de alguém muito importante mas se continuar chorando lembre-se de Deus que ele te ajudara e você vai voutar a sorrir pode crer”.

Pérola (Sem data): “Sara você é doce como o mel, divertida como o hop hary, tem um amor 100%, você tem tudo de bom como Deus. Que você seja feliz o tanto que eu não sou mas sei que você sempre ajuda quem precisa de bom coração. Você é linda, doce, gentil, educada, sensível, seja sempre assim, viu? Eu penso”.

Fernanda (Aula CF13): “A Sara e legal a melhor pessoa ela so fez danças muito legais a antes ela era profª de dança e agora e do projeto que é legal ela é bonita. Gosto dela. Também ela faz exercícios de daqui um 10 minutos meu corpo ta bom em forma para mais um dia”.

Fernanda (Sem data): “Sara você me ensina a viver e amar a Sara e a melhor professora foi minha vida que me ensinou a dançar aprendi com a Sara coisas legais a vida é uma profª legal amo você Sara teamo”.

Observa-se nestes discursos a intensidade do vínculo e da proximidade que foi estabelecido entre eu, como educadora e diretora, e os adolescentes, facilitando a abertura dos mesmos para o processo e para o desenvolvimento de sua sensibilidade. Campos (2010, p.2) discorre sobre, como a relação afetiva diretor-intérprete influencia na qualidade do desenvolvimento do processo criativo no Método BPI. Sendo que a relação com outro, “possibilita um contato intenso do intérprete com sua identidade e, por consequência, com sua imagem corporal”. O autor ressalta que,

A sintonia estabelecida entre diretor e intérprete possibilita uma comunicação que ultrapassa a linguagem verbal. E neste nível elevado de contato viabiliza uma partilha aonde as necessidades do outro se tornam mais claras e passam a ser compartilhadas.

- **Aspectos familiares**

Propus na Aula CF06, o exercício de “vasculhar” em suas memórias as informações sobre suas origens familiares. Esse momento normalmente é feito durante o primeiro eixo do Método BPI, em que, de acordo com Rodrigues (2003, p.92) realiza-se a “pesquisa de campo sobre a história pessoal”, porém, antes de chegar nesse momento de registros familiares outros aspectos tiveram de ser construídos com os adolescentes.

Esse exercício também foi indicado neste momento pela orientadora desta pesquisa, para pensarmos na pesquisa de campo que poderia ser positiva para esses adolescentes.

Quanto às primeiras impressões deste “vasculhar” adolescentes relatam:

Helena: *“Hoje falamos sobre família, não gostei. Por que eu não gosto muito de falar pois minha família não é muito unida etc. [...] E no meu dojo me senti muito feliz, pois eu estava vendo minha família se divertindo dançando, coisa que na vida real não acontece”.*

Daniel: *“Hoje eu na hora que a Sara filmou eu falando da minha família tive vergoia e depois falei e na hora do dojo eu vi minha família chorando na primeira musica e na segunda musica todos dançando e so por hoje”.*

Andréia: *“Hoje no meu dojo eu vi minha mãe e meu pai (padrasto) e eu quando a gente foi pra Salvador na praia do Flamengo mais agora minha mãe e meu pai são separados é chato mais Deus quis assim néh!”*

Um dado obtido das histórias familiares destes adolescentes, é que a maior parte deles tem pais e avós nascidos na Bahia e outros no Ceará, assim como alguns educandos que também são baianos. Esse resultado foi surpreendente visto que os adolescentes, a princípio, não manifestavam nenhuma familiaridade, e até uma rejeição, de sons culturalmente mais comuns no nordeste brasileiro.

- **Visita da orientadora Larissa Turtelli ao CEPROMM**

No mês de maio, segundo mês de atividades do segundo semestre de pesquisa, recebemos no CEPROMM a visita da Prof^a Dr^a Larissa Turtelli. Esta visita, além de ter sido um momento importante para o meu desenvolvimento como pesquisadora-diretora deste processo criativo, também conferiu aos adolescentes, um feedback positivo quanto ao seu desenvolvimento e um sentimento de orgulho por fazer parte deste grupo.

Apesar de Larissa Turtelli não ter visitado o CEPROMM anteriormente, a mesma obtia relato constante do que estava sendo desenvolvido no processo criativo com os adolescentes, realizando também sugestões e orientações quantos as atividades. Vídeos e fotos das aulas também foram disponibilizados e vistos pela orientadora para o conhecimento da mesma quanto ao andamento do processo criativo.

Em sua visita, Larissa esteve como observadora na sala durante todo o dia de atividades, podendo conhecer tanto o grupo da manhã quanto o da tarde. Após cada período, a mesma conversou com os adolescentes e depois individualmente comigo. Pudemos conversar sobre o conteúdo dirigido por mim naquele dia, sobre as dinâmicas aplicadas com este grupo, e foram ressaltados pontos a serem melhorados nesta condução.

A avaliação feita pela orientadora foi muito positiva e ela deu diversas indicações no sentido de uma maior elaboração e aprofundamento das atividades na continuidade do trabalho. Dentre os aspectos citados por Larissa estavam:

- Procurar músicas brasileiras (além do ritmo do hip hop) para utilizarmos nas atividades.
- Rever a Estrutura Física no livro de Graziela Rodrigues (2005), acrescentar mais exercícios de eixo, de articulação e maleabilidade dos pés, assim como de contato destes com o solo (ampliação da base) em todas as aulas.

- Trabalhar o tônus muscular através da realização de movimentos mais densos.
- Reforçar o trazer de casa objetos com sentido, para que os dojos dos adolescentes fossem construídos com base em sua individualidade.
- Quando houver necessidade, dar atenção individual a determinado dojo para perceber o que está sendo desenvolvido pelos adolescentes, e ajudá-los neste processo.
- Fazer se possível o registro da fala nas rodas de conversas sobre o dojo.
- Reforçar a ideia do registro das imagens e sentimentos que vieram no dojo no caderno e não apenas do aquecimento.
- Direcionar as paisagens do dojo para sentidos de vitalidade.
- Acentuar a correção individual nos exercícios de alongamento e se necessário, parar o exercício, explicar novamente e refazê-lo.

Dentre todas as indicações feitas por Larissa, essa última, de conferir um olhar mais individualizado para os alongamentos e principalmente para os processos de cada um em seu dojo, foi a que eu tive mais dificuldade em executar. Percebi que meu olhar sempre foi amplo, para o macro, para a sala, para o grupo, e as necessidades individuais dos adolescentes às vezes me passavam despercebidas.

Eu tinha também uma dificuldade de trabalhar individualmente nos dojos, perguntar o que estava acontecendo, ajudar os adolescentes a sair de suas “amarrações”, “quartos-escuros”, lugares apertados, minha direção normalmente era de forma grupal.

A partir dessas sugestões pude afinar meu olhar em direção a cada processo, e senti um refinar em minha organização em sala de aula. Os registros também passaram a ser mais sistematizados e a abranger mais detalhes das atividades. O

material escrito e audiovisual aumentou expressivamente e passou a ser integrado na relação adolescentes-diretora.

A visita de Larissa, também refletiu significativamente nos registros dos educandos. Ela foi citada nos Diários de Dojo da maioria dos adolescentes, principalmente em suas falas no dia seguinte à visita. Sentimos que eles se sentiram valorizados pela “professora da Sara” ter vindo conhecê-los e assistir o seu trabalho.

3.2.2 O trabalho corporal no *Eixo Co-habitar com a Fonte*

O trabalho corporal neste semestre teve dois objetivos fundamentais: aprofundar o trabalho corporal a partir do Método BPI, lembrando os conteúdos trabalhados dentro de cada parte do corpo e despertando áreas mais internas de cada um, e exercitá-los em sua observação e atenção para com o outro, preparando-os para ir à pesquisa de campo, reforçando sua postura na relação com o outro e a firmeza de seu eixo e sua base (tanto físico como emocional).

Na ampliação de conteúdos apresentados, o andar e se locomover pelo espaço tornou-se mais dinâmico e de fácil compreensão. Pude acrescentar foco em partes do corpo como andar sendo puxado pelas costas, pelo umbigo, pela cabeça, e isso começou a se desenvolver sem muitos esbarrões ou intenção de pular em cima do colega. Eles passaram a prestar atenção nas instruções. Acrescentei estímulos à descoberta de seus próprios movimentos a partir de exercícios de apoio, de equilíbrio e desequilíbrio com os bastões, o que se desenvolveu de forma mais individual, e reforcei os momentos de aquecimento e alongamento com matrizes de manifestações culturais brasileiras, pesquisadas e desenvolvidas no Método BPI.

Nestes exercícios, apresentei o princípio da energia em X, que Rodrigues (2005, p. 44) explica como um “cruzamento de energia” na relação do lado direito superior do corpo com o lado esquerdo inferior e vice-versa. A autora

complementa o conceito, afirmando que esses exercícios fortalecem “o centro do corpo, promovendo um alto grau de equilíbrio e um sentido de unidade (participação global do corpo no movimento)” (Rodrigues, 2005, p.44).

Apresentei também o movimento, utilizado na Técnica da Dança do Método BPI, de pulso vertical, onde há uma “acentuação do eixo-mastro” (Rodrigues, 2005, p.76). De acordo com a autora, que pesquisou estes movimentos no Moçambique (MG) e na Ciranda (PE), dentre outros:

Este movimento inicial, que chamamos de pulso, possibilita o aquecimento das articulações e fortalece a contração do corpo. O pulso é o coração do movimento, instaurador da dinâmica de cada dança e que permanece durante todo o seu tempo. (Rodrigues, 2005, p.76)

Observei que a maioria dos adolescentes tinha dificuldade de realizar as flexões de joelhos necessárias para esse pulso, mas aos poucos, no decorrer do semestre, essa qualidade de movimento foi aperfeiçoada. Outras dificuldades observadas foram em relação aos movimentos de quadril, como o pêndulo e o chicotear com o quadril.

Ainda dentro da Técnica da Dança do BPI, incluí nos aquecimentos o movimento de sugar com os pés; a abertura e maleabilidade da região do osso esterno e do *Chakra* cardíaco; a abertura da região do sacro e da bacia; o prolongamento do eixo corporal através do puxar da cabeça, com as mãos, por trás das orelhas; a torção de tronco associada ao giro do metatarso; entre outros movimentos desenvolvidos no Método BPI.

Uma grande contribuição para os trabalhos de pés foram as idas ao parquinho de areia da instituição já utilizadas nas atividades do primeiro semestre. Este espaço foi utilizado tanto para o extravasamento da energia no início dos encontros, como para o foco dos exercícios de pés e quadril.

Apesar do cansaço físico demonstrado pelos adolescentes em alguns momentos, algum deles, percebendo o quanto o corpo estava sendo trabalhado, e como

estavam se modificando, se motivaram a pedir exercícios para a abertura das pernas (que eles chamavam de “espaguete”). O aquecimento passou a ser um momento muito importante para eles, assim como as rodas de conversas.

Esse gosto pelos momentos de aquecimento pode ser considerado uma grande conquista no trabalho com o grupo, já que houve uma grande modificação na recepção deles para os exercícios quando comparado ao início do processo criativo. Sentia no início, que além deles não entenderem o porquê de estar realizando tais exercícios, lhes parecia “doloroso” fazê-los.

Brenda relata sobre os exercícios em seu Diário de Dojo: *“Até o final do ano estarei fazendo abertura o alongamento de borboleta já estou fazendo agora [...] vou pedir para minha mãe, ou vó para entrar numa academia de ginástica então irei fazer a abertura para a festa de aniversário do meu irmão Breno Gabriel. (Aula CF16)*

Outras observações sobre as mudanças em seus corpos foram feitas por Rafael, que em uma das atividades me mostrou o quanto os seus dedos dos pés estavam abrindo mais e Ana Paula que me perguntou por que ela estava mais “solta”. A educanda ressalta: *“Eu to me soutando bastante, não só no projeto da Sara mas em tudo. Eu acho que é porque eu to crescendo, e me desenvolvendo” (Aula CF06).*

- **A utilização de materiais II**

Tivemos no início deste semestre, alguns momentos de corte e costura com os adolescentes, com o objetivo de costurar, grãos de milho e feijão à ponta dos tecidos que eram amarrados no quadril como “rabos” para os exercícios de aquecimento. Estes grãos dariam peso aos “rabos”, já que o tecido utilizado era muito leve e traziam pouca resistência para os movimentos de quadril.

Iniciava neste momento, um novo grau de confiança no grupo, àquele que nos mostrava que era possível se trabalhar com tesouras, agulhas e linhas, num

ambiente de tranquilidade e sem agressões. Lembro-me do dia que realmente me dei conta da transformação que esses adolescentes estavam sofrendo enquanto grupo e de como isso refletia nas atividades.



Figura 13 - Atividade de Corte e Costura com os adolescentes

Em um dos encontros eles estavam debruçados no chão, com seus tecidos, agulhas e tesouras, falando baixo, concentrados em seus afazeres, e uma das educadoras do CEPROMM entrou na sala com outro grupo de adolescentes da mesma idade. Os adolescentes que entraram na sala, chegaram pulando, correndo, indo à janela ver a rua, jogaram alguns grãos das bacias uns nos outros e pegaram os bastões.

No entanto, os educandos que estavam em atividade comigo, se levantaram calmamente, quase sem falar, recolheram os materiais, varreram o chão, e foram se juntar à roda para a atividade extra que estava para começar.

Era gritante a diferença entre os dois grupos. Isso reforçou a importância do trabalho que estava sendo desenvolvido e de como um espaço de respeito, disciplina e concentração faz a diferença. As atividades de corte e costura demonstraram um nível de planejamento e elaboração por parte dos adolescentes, que não poderia ser esperado com este público alvo.

Argila: Assim como referenciado no primeiro semestre, utilizamos a argila duas vezes nesta fase, como forma de proporcionar a “expressão de conteúdos” dos corpos dos adolescentes. Ela foi, primeiramente, usada com a instrução de que os adolescentes, após amassá-la de olhos fechados, moldassem algo que se assemelhasse a uma parte de seus corpos. Em seguida, que observassem a modelagem, dessem um nome a ela. Nessa instrução, em específico, o objetivo foi de que os adolescentes entrassem em contato (de maneira consciente) com as partes do seu corpo, que lhes parecia tão distante de serem conhecidas.

Este foi um momento muito importante para o trabalho de consciência corporal do grupo, momento este, que é raro em outras atividades que eles fazem regularmente. Os conteúdos advindos dessa modelagem e descritos pelos educandos foram:

Ana Paula: *“Título: O pé! [...] Eu acho, ou tenho certeza que eu fiz o pé por que é o que eu mais uso no projeto inteiro”.*

Brenda: *“Título: O vulcão. Hoje imaginei que iria ser um boneco de argila mas, depois imaginei que era um vulcão parece quando fico vermelha ou quando do risada ou fico no sol”.*

Daniel: *“Ele faz parte do meu corpo sim e a minha cabeça quando olho pra ela sinto nada por que ela já fais parte de mim. Nome dele vai cer Tufão por que e o meu apilido”.*

Fernanda: *“Eu fiz uma argila parecida com um rosto. Eu vou da o nome: Rosto Feliz quando eu olho para essa imagem eu fico feliz”.*

Bill: *“Parise para mim meu tronozelo”.*

Na segunda aula que utilizamos a argila (Aula CF10), apesar de ter ocorrido após a primeira visita preparatória para a pesquisa de campo, na Estação Cultura, para alguns educandos trouxe conteúdos referente ao seu *Inventário*. Rodrigues (2003, p.96) explica essa passagem recorrente pelo primeiro eixo do Método BPI: “O *Inventário no Corpo* irá realizar-se em outras etapas do processo, fazendo parte dos procedimentos do BPI toda vez que ele for tocado por uma identificação”.

Neste caso, as modelagens dos adolescentes que permeavam seu *Inventário*, foram aquelas que trouxeram imagens referentes à sua família, ou a sentimentos diversos. Os adolescentes relataram:

Rafael: “Quando eu olho para a argila me lembra uma bota e parece a bota do meu pai”.

Daniel: “Eu fis ele por que eu vi uma coisa parecida meu subrim de moicano e fis ele e o fone foi porque veio do dojo”.

Peterson: “Título Amar. (Texto revisado por Sara) [...] Na hora de amassar a argila eu desenhei com a argila um coração e a primeira letra minha, e da pessoa que eu gosto e foi muito legal”.

- **Trabalho em duplas e observação do outro – Preparação para ir a campo**



Figura 14 - Atividade em duplas

Sabendo dos objetivos próprios deste semestre da pesquisa, iniciei nos momentos de atividades, exercícios em que os educandos pudessem interagir e observar uns aos outros assim como exercitar a concentração ao serem observados. Este trabalho começou desde a ação de tocar o colega tirando algo imaginário do corpo dele, de dançar com alguma parte do corpo grudada com a do colega, dançar com o bastão sendo observado por um colega, como a de fazer “imitações” em exercícios de espelhos ou de estátua.

Com o passar do tempo, assim como o instruído nos exercícios de estátua, pedi para que observassem e tentassem reproduzir muito mais do que ações físicas e poses corporais, mas sim, sentimentos e expressões. Essa foi uma das estratégias utilizadas por mim para aproximá-los da ação de observar, já que este era um aspecto ainda não exercitado por eles.

De acordo com Teixeira (2007, p.08), no Método BPI,

O aprendizado do passo através da mimese é apenas uma estratégia dentro de todo o processo de apreensão do corpo do outro. Por que, no *Co-habitar com a fonte*, não há a busca de fazer a mimese, de trazer o gesto do outro como reprodução. O contato corporal ocorre de maneira mais profunda, através de uma relação sinestésica do bailarino-pesquisador-intérprete com o outro em campo.

Eu sabia que a observação em campo deveria ser mais sensível e sinestésica, porém, sabia também que o próprio movimento de sair do bairro para um outro lugar, já que dificilmente estes adolescentes saem do bairro, seria um momento de euforia, e quiçá, de descontrole, então a aprendizagem do foco em observar já era um passo primordial.

A observação do outro em sala de atividades começou quando pedi para que, estando parados em fileiras, um do lado do outro, um andasse e os outros (captando os detalhes de postura, ritmo e gestos) andassem como ele. Mesmo que de início isso rendesse algumas risadas, e que tirassem sarro de algumas características do colega a ser observado, a atenção deles foi aumentando com o passar do tempo conferindo ao exercício mais seriedade em seu desenvolvimento.

Em outro encontro, pedi para que saíssem pelo espaço do CEPROMM e escolhessem alguém (funcionários ou educandos) para fazer essa observação, atentando-se para além das características físicas, refletindo o que lhes chamava mais a atenção e o porquê. Este foi um momento de muito entusiasmo para eles, e foi registrado pela maioria dos adolescentes em seus Diários de Dojo (Aula CF04):

Helena: “[...] eu observei o Sandro, pq ele tem uma leveza que eu não tenho e isso me chamou a atenção.

Ana Paula: “Era pra descer e entrevistar alguém, eu entrevistei o Cleyton. Ele se meche demais mas foi legal”.

Cristian: “Eu observei a Hertania, ela não gostou muito porque eu estava holhando pra ela”.

Daniel: “Vi o Vinicius jogando bola e foi isso”.

Andreia: “Hoje eu observei a Estefani mais eu prestei mais atenção no desenho do que nela. O desenho tava muito engraçado”.

Diário da Diretora: “William, Breno e Andreia foram observar a Assistente Social Estefani e se atentaram a detalhes de seus cabelos e seios”.

A observação de Andreia sobre o desenho na parede que viu na sala em que estava observando a Assistente Social Estefani, nos leva a um ponto importante desenvolvido na pesquisa de campo, que é a sintonia com o lugar visitado. Andreia se ateuve àquele desenho na parede e conferiu a ele um sentido especial, fazendo com que lembrasse dele em sua descrição. Teixeira (2007, p.7) sinaliza que no eixo *Co-habitar com a Fonte* há um,

preparar-se para abrir o olhar de todo o seu corpo, para capturar, como uma antena parabólica, todos os sinais de campo, ou seja, o máximo da paisagem, uma abrangência dos cheiros, dos sons, dos movimentos, dos gestos, de tudo que é visível e, ainda, do que não é visível, os significados.

Sáímos, em um dos encontros, da sala de atividades para dirigir o nosso olhar para o espaço. Sugerido pela orientadora dessa pesquisa, Prof^a Dr^a Larissa Turtelli, fomos até locais específicos do CEPROMM, e transformando nossos

olhares em câmeras fotográficas, fizemos o exercício utilizado no Método BPI de olhar paisagens mais perto e mais distantes, exercitando o olhar amplo e o detalhado.

Em seguida pedi para que os adolescentes falassem o que haviam observado. Fernanda descreve esse momento em seu Diário de Dojo: “[...] *la fora nos tinha que observar as coisas e depois contar tudo. Eu observei os pássaros no telhado, o fruto da árvore o Chico Bento segurando o ovo também eu vi uma cordinha no telhado etc*”. (Aula CF05).

- **O desenvolvimento dos dojos II**

Neste semestre não houve nenhuma resistência aparente ao desenvolvimento dos dojos, ao contrário disso, muitos dos educandos que continuavam no processo ao chegar à sala já perguntavam se naquele dia haveria dojo. O único infortúnio foi que quando se mostraram cansados por conta das outras atividades do CEPROMM, não queriam fazer absolutamente nada.

Como já citado anteriormente, tivemos um acréscimo de nove educandos que não haviam participado do projeto no primeiro semestre, porém, mesmo esses adolescentes, não tiveram nenhuma dificuldade em realizar os dojos. Eu passava as instruções para aquele dia, e vendo que os outros adolescentes já se prontificavam a marcar o dojo e a estar dentro dele, eles também o faziam sem exitar.

No primeiro dia atividade, pedi para que ao entrar no dojo, começassem no chão em posição fetal, de olhos fechados, e cada um a seu tempo, fossem abrindo, saindo desse estado/lugar e se transformassem em algo. As imagens e sensações que iniciaram sua expressão a partir desse exercício de certa maneira permearam os dojos deste semestre. Para alguns, a imagem do pássaro, do sentimento de liberdade, do risco de voar, e para outros, a sensação de escuro, de estar presos, amarrados e precisarem se libertar.

Podemos observar em seus registros, esses sentimentos de liberdade, que foram muito positivos e que em muito me surpreenderam:

Peterson: *(Texto revisado por Sara) “Hoje no meu dojo eu imaginei que eu era um pássaro que estava acabando de nascer e eu estava aprendendo a voar. Meus pais me ensinaram e depois eu não parava de voar [...]” (Aula CF01).*

Andréia: *“Eu Andréia senti na hora da 1ª modelagem sente que eu era um pássaro livre pra fazer o que eu quize”. (Aula CF03)*

Pérola: *“Eu entrei no dojo e ‘comesei’ a dançar e fui colocando muitas coisas a primeira foi um pássaro depois as estrelas dos estados”. (Aula CF13)*

Essas imagens são muito fortes e significativas, principalmente quando nos atentamos para o fato de que Peterson, por exemplo, é um adolescente que nunca conheceu o pai, e foi abandonado pela mãe que, drogada, foi presa e o deixou com a babá. Ele foi adotado por esta última e vive, desde então, com outros irmãos adotivos. Ao lado dessas imagens de fortalecimento também surgiram aquelas nas quais suas fragilidades e dores eram reconhecidas.

Nos registro ele explica: *“um garotinho apareceu por lá e estava com um estilingue e fiquei muito muito assustado e comecei a voar [...] o menino me viu e atirou em mim e eu cai e acabei morrendo”.* E em outro momento, no exercício de modelagem corporal ele relata: *“A primeira modelagem eu fiz uma pessoa que tinha acabado de sofrer um acidente 2) Eu fiz uma pessoa machucada 3) Eu fiz uma pessoa que estava se contorcendo.”*

Registros de fortalecimento interno podem ser observados nos dojos como nas imagens de guerreiros, que lutam contra “o mal” e os mantêm fortes. Os adolescentes descrevem:

William: *“Hoje eu gostei muito, eu hoje estava dentro de uma sala escura, aí eu fiquei um guerreiro”. (Aula CF01)*

Daniel: *“Hoje eu no dojo eu pencei que eu tavo numa caixa e fui e sai e mitornei um lutador e fui luta com o Anderson Silva”. (Aula CF01)*

Rafael: “E o que eu mais gostei foi o dojo imaginei que estava trancado numa casa que estava com tudo trancado e demorei muito para sair e sai com um chute numa porta de vidro”. (Aula CF01) e “Hoje no dojo pensei que eu era um capoeirista e dançava com muitos outros capoeiristas” (Aula CF11).

Crister: “Eu tilha visto uma ninja [...] e lutava como pasera e um dia nos foi luta e fiquei presas e saino lutamos jutas”. (Aula CF20).

Das imagens de lugar preso, Andreia sinaliza em seus registros: *“Paisagem: um lugar escuro, fechado e pequeno/ Sensação: calor por que era muito fechado (dia)/ Sentimento: um sentimento ruim/ Movimento: um movimento que eu tentava abrir o baú”*. (Aula CF20)

Esse registro sistematizado, pertencente à Técnica dos Sentidos do Método BPI, que envolve quais foram as paisagens, sensações, sentimentos e movimentos, faz parte dos procedimentos utilizados no Método, e foi criado por Graziela Rodrigues afim de oferecer, após a leitura completa de seus registros, uma melhor compreensão do processo vivenciado pelo bailarino-pesquisador-intérprete na fase em questão.

Após o “relato de dojo” feito através dos aspectos da Técnica dos Sentidos, é sugerido que essas informações sejam transcritas em uma tabela, que ao final do processo possibilitará um cruzamento dos dados de maneira vertical e horizontal. Essa ferramenta de registro foi apresentada aos adolescentes na Aula CF19, mas apenas alguns conseguiram prosseguir com esse procedimento na escrita.

Observa-se no registro de Andreia, acima citado, que a mesma conseguiu ter muita clareza em sua descrição, o que é muito difícil neste processo. A adolescente manifestou um alto nível de discernimento quanto ao seu desenvolvimento de dojo.

3.2.3 A Pesquisa de Campo: Da Estação Cultura de Campinas à Casa de Cultura Fazenda Roseira – Comunidade de Jongo Dito Ribeiro.

No Método BPI, a escolha do campo a ser pesquisado é feita pelo bailarino-pesquisador-intérprete, e está relacionada “a aspectos internos do pesquisador, que naquele momento tornam-se vitais para ele vivenciá-los”, portanto, “[o] que pesquisar e onde pesquisar é determinado por aquilo que motiva o pesquisador a entrar em contato” (Rodrigues, 2003, p. 106). Porém, como o grupo dessa pesquisa era integrado por adolescentes que precisariam de um acompanhamento da diretora nas saídas, com autorização prévia dos pais para cada ida a campo, decidimos – diretora, orientadora e co-orientadora – que as pesquisas de campo seriam realizadas de forma grupal, com todos indo para um único local.

Refletimos e discutimos sobre qual campo indicar para esse grupo de adolescentes. Foram considerados principalmente o seu contexto, os conteúdos trazidos pelos seus corpos até o momento e as possibilidades práticas em termos dos recursos e infraestrutura disponíveis.

Outros aspectos levados em conta, de acordo com o Método BPI, foram que o campo apresentasse um caráter de resistência cultural e um distanciamento do meio cultural no qual os adolescentes estavam inseridos. É desejável, nas pesquisas de campo realizadas nesse método, que possa ocorrer um contraste entre os meios culturais dos pesquisadores e pesquisados.

A partir dessas considerações escolhemos como campo a Casa de Cultura Fazenda Roseira – Comunidade de Jongo Dito Ribeiro em Campinas. Além de satisfazer os pontos elencados anteriormente, era uma comunidade que a pesquisadora/diretora já havia pesquisado e que apresentava grandes possibilidades de estabelecer uma relação de aceitação e acolhimento com os adolescentes.

Ainda no primeiro semestre de 2013 senti a necessidade de realizar uma primeira saída dos adolescentes das dependências do CEPROMM em direção ao centro da cidade de Campinas em uma exposição de Graffiti. Essa saída, realizada com os adolescentes do projeto através do transporte coletivo, fez com que um primeiro contato com os pais (via autorização escrita) fosse feito, e as bases para as futuras saídas do CEPROMM para a pesquisa de campo, fossem construídas.

Foi possível notar nessa primeira experiência com os adolescentes fora do CEPROMM o quanto eles ficaram ansiosos e excitados ao saírem de seus locais cotidianos, chegando até mesmo a haver uma certa euforia. Consideramos então que a pesquisa de campo poderia ter um melhor aproveitamento se primeiramente fossem realizadas algumas experiências preparatórias fora do CEPROMM para que os adolescentes tivessem uma maior tranquilidade em relação às saídas e disponibilidade para uma observação mais concentrada.

Planejamos então, três visitas à Estação Cultura de Campinas, realizadas aos sábados, para que observando os dançarinos de hip hop e os diferentes espaços, seus olhares fossem apurados na observação do outro e das paisagens. Em consonância, esperava que a identificação com este primeiro campo trouxesse disciplina, e uma energia vital para seus exercícios de dojo.

Apesar de manifestarem uma presente alegria de sair do bairro para irem até a Estação Cultura, logo os educandos manifestaram um tédio em estar lá, e no segundo dia não viam a hora de ir embora. Foi então que decidimos não ir uma terceira vez, para já nos dirigirmos à Fazenda Roseira. Quanto aos reflexos deste contato com a Estação Cultura em suas imagens de dojo, também não lhes renderam bons registros. Eles descreveram:

Helena: “[...] na hora do dojo, foi horrível. Por que apareceu várias pessoas e acho que me empurrava do dojo. Não me senti a vontade. Estação Cultura me fez mal não sei por que, mas faze o que, me senti mal mesmo por que isso nunca aconteceu comigo. Ai que raiva” (Aula CF10).

***Pérola:** “Nós fizemos o dojo e Eu vi a Estação de um jeito muito estranho” (Aula CF10).*

Cinco dias após a segunda visita à Estação Cultura, fomos até a Fazenda Roseira com oito educandos da pesquisa. Ao todo realizamos cinco visitas, em dias de sexta (horário de atividade do CEPROMM) e de sábado no período da tarde, momento este que aconteciam as rodas de jongo.

Todas as visitas foram feitas de transporte coletivo, estando eu como responsável pelos adolescentes. Os pais enviavam, juntamente com o bilhete de autorização, o dinheiro referente ao valor do vale-transporte e permaneciam com os meus telefones de contato para maiores informações ou qualquer eventualidade. Nós nos encontrávamos na frente do CEPROMM no horário combinado e íamos à Fazenda Roseira passando pelo Terminal Ouro Verde. O CEPROMM disponibilizou em alguns dias, biscoitos e refrigerantes para o lanche dos adolescentes. Quando não conseguíamos, eu mesmo preparava os lanches em casa e levava para eles.

Ao chegar à Fazenda Roseira, desde o primeiro dia, fomos muito bem recebidos por Dadinho que é jongueiro e funcionário do espaço e que se disponibilizou para levar os adolescentes por um passeio no lugar. Os adolescentes deixaram as mochilas e sapatos em uma sala e ficaram a vontade para o percurso, se mostrando muito curiosos e fazendo perguntas o tempo todo.

- **A Fazenda Roseira**

A Casa de Cultura (AFRO) Fazenda Roseira é uma organização social representante da comunidade negra de Campinas/SP, situada em um casarão do século XIX, sede da Fazenda Roseira do Campo Grande. O prédio, que tornou-se equipamento público em 2007 por conta do loteamento da área da antiga fazenda, foi ocupado pela Associação do Jongo Dito Ribeiro em 2008, que com a ajuda de outras organizações parceiras solicitou junto à Prefeitura Municipal de Campinas a concessão de uso do espaço, juntamente com a co-gestão do Poder Público.



Figura 15 - Entrada da Fazenda Roseira

Hoje, a Casa de Cultura oferece atividades culturais e educativas, que têm como eixo a cultura, a mitologia e o meio ambiente em uma perspectiva afrobrasileira¹⁹. Utilizando como ênfase a Lei 10639/03 que regulamenta o Ensino da História da África e Cultura Afro Brasileira, a associação objetiva preservar, revitalizar e implantar práticas de sustentabilidade para o seu espaço.

A Fazenda Roseira deu origem ao Jardim Roseira que acolheu ao jongo, a capoeira, os batuques, os conhecimentos sobre meio ambiente dos religiosos de matrizes africanas, as festas tradicionais, a fogueira, as rezas e tantas outras manifestações ditas expressões das minorias populares que mais parecem retornar aos seus lugares retirados pelo tempo. (Ribeiro, 2001, p.04)

Alessandra Ribeiro, neta do mestre jongueiro Dito Ribeiro e gestora da Casa de Cultura, registra em sua dissertação de Mestrado (Ribeiro, 2011) a história da ocupação do espaço, o processo de resgate da prática do jongo em sua família, assim como a luta para divulgá-los e preservá-los.

¹⁹ Dados encontrados no site www.fazendaroseira.blogspot.com.br

A autora descreve que seu avô Benedito Ribeiro, chega em Campinas em 1932, casado com a campineira Benedita Neves Balthazar e que consegue um emprego na Companhia Ferroviária da Mogiana graças à influência de sua sogra Maria Neves Balthazar.

A devoção por São Benedito foi o laço que o marcou como cozinheiro e festeiro, levantador de mastro e realizador de festas juninas, acompanhados pela fogueira de São João, rezas e terços.

É neste contexto de devoção e festividade que ele apresentava o jongo, que se alternava entre as apresentações dos batuques, como o samba de bumbo, manifestação muito praticada pelos negros campineiros neste período.

Morre em 1968, aos 64 anos, deixando cinco filhos [...] E com ele, as festas se calam, os tambores se silenciam e o jongo, que na época as crianças não participavam por preferir as brincadeiras, também se silenciou, sendo retomado somente em 2000 por sua neta. (Ribeiro, 2011, p.89)

As rodas de jongo, retomadas no quintal da casa de Alessandra e depois transferidas para a Fazenda Roseira, acontecem quinzenalmente aos sábados, ou em dias festivos, e são abertas à comunidade. Eu como pesquisadora, conheci o jongo em uma visita à Fazenda, que foi realizada em minha pesquisa de campo da disciplina Danças do Brasil IV, no ano de 2012, a partir do eixo *Co-habitar com a Fonte* do Método BPI, ministrada por Graziela Rodrigues no curso de Graduação em Dança da UNICAMP.

Não sabíamos qual seria a impressão que os adolescentes teriam do lugar, já que presenciávamos suas resistências às músicas e aos sons de tambores brasileiros no primeiro semestre de atividades, mas achamos que valia a pena tentar.

- **O Jongo**

Apesar de ter contato com vários estudos sobre o jongo, dentre eles os de Maria de Lourdes Borges Ribeiro (1984) que foi um dos primeiros estudos sobre o jongo a ser publicado, e o de Ana Carolina Lopes Melchert (2007), que pesquisou o jongo na região do Vale do Paraíba a partir dos eixos do Método BPI, optei por adotar a versão escrita por Alessandra Ribeiro (2011) sobre o jongo repassado

pelo mestre jongueiro Dito Ribeiro, por tratar especificamente do local pesquisado nesse trabalho e por não ser o objetivo deste fazer uma pesquisa teórica sobre o jongo.

Para Ribeiro (2011, p. 01),

O jongo é uma importante manifestação cultural afro-brasileira, oriunda das senzalas da região sudeste, (principalmente do Rio de Janeiro) que se manifesta através da dança ritmada por tambores e temperada pelos desafios metafóricos cantadas pelos seus praticantes, chamados jongueiros.

Simonard (2005) citado por Ribeiro (2011, p. 95), explica que na produção acadêmica, existem duas vertentes em que se configuram o jongo. A primeira, o descreve como uma das “múltiplas manifestações culturais resultantes do contato entre a cultura escrava, gestada do século XIX na antiga área cafeeira do sudeste brasileiro, e a cultura dos proprietários de terras e senhores de escravos” e a segunda que atesta sua origem na região do Congo-Angola, chegando ao Brasil com os negros bantos que, escravizados, trabalharam na lavoura e na mineração.

Dona Maria Aline, filha caçula de Dito Ribeiro, na primeira roda de jongo realizada durante a pesquisa dos adolescentes do CEPROMM, explica a eles:

Jongo é uma dança que os escravos dançavam nas senzalas quando tinha festa na casa grande e que o senhor deixava os escravos festejarem, eles dançavam isso, sempre que eles tinham oportunidade eles dançavam. E nesse jongo, que é uma dança, eles ali, dançando, cantando, combinavam fuga, falavam lá da casa grande o que tava acontecendo... e o capataz (por que mesmo tendo festa lá sempre ficava um cuidando os escravos) não percebia, por que a linguagem que eles usavam nos cantos é uma linguagem metaforada. O que é isso? Eles falavam uma coisa querendo dizer outra...

Com tanto pau no mato, imbaúba é coronel.

Imbaúba é coronel (2X)

O que eles queriam dizer com isso? Tantas árvores que tinham, Imbaúba é uma árvore grande, bonita, só que toda oca por dentro, só formiga que ficava lá dentro. [...] Não servia para nada, era oca.

Bianca Ribeiro, bisneta de Dito Ribeiro e também presente nesta roda continua:

Os três elementos que a gente usa aqui no jongo são: o toque, canto e dança.

Sem dança não tem como fazer jongo, sem canto não tem como fazer jongo, sem toque não tem como fazer jongo.

E esses são nosso três tambús. Os nomes deles são: Trovão, Candongueiro e Viajante.

Por que Trovão? Porque por ele ser mais grave, ele só faz a batida do jongo. E não repica, só fica lá na base.

O Candongueiro, por que Candongueiro? Por que ele é o dono da roda, ele que administra, ele que fala se a roda vai acelerar, ele que fala se a roda vai ficar devagar. E tanto ele pode ficar na base, ele tem o toque dele e ele pode repicar.

E o Viajante, que além, que ele possa fazer, o toque do Candongueiro e o toque do Trovão, ele ainda “viaja”. Ele faz a diversidade dentro do toque.

O canto explicado por Bianca também pode ser chamado de Ponto. Segundo Ribeiro (2011, p. 78) ponto “é tudo quanto o jongueiro diz ou canta no decorrer da roda de jongo”. A autora explica,

O ponto de jongo tem alguma relação com o provérbio e, também, com a crônica por meio da qual se comenta a vida cotidiana, o passado e o presente. Configura-se num conhecimento restrito e secreto, guardado pelos jongueiros velhos – que só ensinam seus conhecimentos aos jovens já iniciados, sendo cada ponto adequado a cada circunstância. (Ribeiro, 2011, p.78)

Ribeiro (1984) (apud Ribeiro, 2011, p.79) apresenta as classificações que um ponto no jongo pode ter:

- Ponto de Louvação – canta-se no início da abertura da roda, para louvar
- Ponto de Saudação – para saudar alguém
- Ponto de Visaria ou Bizarria – para alegrar a dança, ou brincar com algum participante
- Ponto de Despedida – para fechar a roda e finalizar o jongo
- Ponto de Demanda ou Porfia – para desafiar outro jongueiro e mostrar conhecimento

- Ponto de Gurumenta ou Gromenta – para a briga
- Ponto de Encante – para a magia

O jongo acontece quando, “com os tambores já iniciados, forma-se uma roda de dançarinos, que cantam em coro, em resposta ao solo de um jongueiro” (Ribeiro, 2011, p.83). A dança é feita em pares, com um homem e uma mulher ao centro da roda, ou sozinho. Eles dançam até que outros jongueiros os substituam, normalmente sendo saudados com a expressão “sapecá ia iá” para as mulheres e “sapecá io iô” para os homens, sempre de forma alternada. Ribeiro (2011, p.84) ressalta que em algumas comunidades, também pode-se observar o elemento coreográfico da umbigada para a troca de pares. No movimento de parar os tambores e iniciar um novo ponto os jongueiros dizem “Cachueira”.

- **Os adolescentes, a Fazenda e o Jongo**

A identificação dos adolescentes com o espaço e com a roda de jongo foi imediata. Após as visitas, no caminho até o ônibus, sempre se sobressaíam algumas questões como: *“Mas Sara, se tem roda, se tem saia e se tem tambor, não é macumba?”* Porém, esses conflitos não se caracterizavam como obstáculo à imersão a que eles estavam se disponibilizando.



Figura 16 - Roda de Jongo com os adolescentes

A roda de jongo com os adolescentes do CEPROMM aconteceu de forma diferenciada durante as visitas da pesquisa de campo. Como alguns dos integrantes da Comunidade de Jongo Dito Ribeiro são também monitores culturais da Fazenda Roseira, havia como objetivo, mais do que disponibilizar a observação dos adolescentes a uma roda de jongo, o ensino das movimentações básicas da dança e dos pontos cantados por eles. Essa é uma prática desenvolvida comumente pelos monitores ao receber escolas públicas nas visitas à Fazenda.

Desde os primeiros momentos foram oferecidos saias para as meninas que dançariam o jongo, e elas vestiram-nas com muito entusiasmo. Alguns adolescentes optaram por apenas observar a roda, acompanhando o ponto com as palmas. Eles inclusive, falaram sobre a sua vergonha de experimentar a dança para os jongueiros presentes.

Observei que o sentimento que prevaleceu neste dia foi a satisfação dos adolescentes no encontro com o lugar, com a paisagem, com as pessoas, com os tambores, com o jongo. Eles exclamavam o quanto esse lugar era “mais legal” que

a Estação Cultura e o quanto gostariam de voltar logo para também participarem dos jogos africanos que disseram a eles que eram realizados na Fazenda.

No segundo dia, chegamos à Casa de Cultura e fomos muito bem recebidos por D. Maria Alice e por Lucas. Mesmo que minhas instruções fossem que estivéssemos sempre juntos na visita, pois fazíamos uma roda de conversa antes da entrada para acertarmos os combinados do grupo para aquele dia, a ação de impulso dos adolescentes era de correr pelo grande quintal, e pelo meio das árvores descalços. Eles adentravam as ruínas, não se importando com as formigas, aranhas e mato que havia lá.

A partir deste dia, eles passaram a levar espontaneamente seus Diários de Dojo, que nessa função, seriam os Diários de Campo, para anotarem tudo sobre as experiências que tinham lá e tudo que observavam. Para mim, este era um fato curioso, já que muitos deles não escreviam mais que uma linha, vez ou outra, em seus Diários. Eles estavam tomando gosto pela escrita.

Clister observou que a Fazenda Roseira lembrava os filmes de capoeira que ela havia assistido e Helena também descreve em seu Diário de Dojo: *“Não pensei em observar alguém, mas pra mim eu observei todo mundo. Achei interessante aquela casa azul e branco me lembrou dos filmes de senzala de capoeira. Gostei muito!”*. Em outro dia a adolescente também descreve: *“Esse ambiente que tem natureza é um lugar suave, calmo pra passar e eu respirava aquele ar gostoso das árvores e relaxava por dentro. Amei – Fim. 22:04”*.

A partir do terceiro dia, as visitas foram mais calmas, pois todos já conheciam o lugar e então esperavam a roda de jongo, às vezes sentados em alguns espaços, em outros momentos correndo por entre os matos, ou revisitando as partes da Casa que eles mais tinham gostado. Nestas corridas pelo meio das árvores, era comum que voltassem com a roupa cheia de carrapicho pedindo para que ajudássemos a tirar, mas logo em seguida eles voltavam novamente a correr.

Mais do que conversar com as pessoas do local, o contato que eles tiveram não foi apenas visual, mas também de sintonizar-se com o lugar e com as pessoas. Lucas, um dos jongueiros que os recebeu, foi um exemplo que mais lhes chamou a atenção. Eles observaram sua barba, seu jeito de andar e de jongar, e nos laboratórios era comum que ele aparecesse em seus dojos ou em seus desenhos. Pérola explica: *“Eu observei um homem que fazia parte da fazenda ele mexia toda ora na barba e sempre puxava a calça dele para cima e eu até dançei com ele a dança do jongo e talvez a Sara vai nos levar lá de novo”*.

No quarto dia, disponibilizei minha câmera digital para que os adolescentes registrassem a parte da Fazenda Roseira que mais lhes chamava a atenção. Eles estavam muito impressionados com a natureza do lugar, e a maioria das fotos foram de árvores, folhas e pequenos animais.

Entre um momento ou outro eles inventavam uma brincadeira para esperar a roda de jongo. Às vezes era pega-pega, jogos com bolinhas ou até mesmo a brincadeira de achar “lugares e caminhos desconhecidos”. Há duas piscinas vazias do lado do casarão que eles volta e meia entravam para depois tentar sair. Eles já estavam muito a vontade no espaço, e sempre reclamavam na hora de ir embora.

No último dia da visita, foi o momento em que mais havia jongueiros na Casa. A roda estava grande, e foi aberta por Alessandra Ribeiro que não estava nos outros dias. Neste dia havia quatro pessoas da família de Dito Ribeiro e os adolescentes jongaram com eles.

Na roda, Alessandra perguntou o nome de cada um dos adolescentes e o que tinham achado da Fazenda e do jongo. A jongueira ficou impressionada com a desenvoltura deles nas respostas e os parabenizou pela postura. Disse que eles deixaram a roda mais alegre, convidou-os para dançar na Festa Afro Julhina, que se realizaria no mês seguinte e abriu a roda de jongo com o Ponto:

Tem que ter jongueiro novo olelê

Por que o jongo não pode acabar

Cada jongueiro novo que nasce olelê

É um sol pronto para raiar

Das impressões da pesquisa de campo na Fazenda Roseira, os adolescentes descreveram em seus Diários:

Helena: *“Lá pra umas 3:20 começou a roda de jongo tinha muita gente, a energia dos tambores e o modo deles dança vinha entrando no meu corpo e pulsando pra entrar na roda e dançar, parecia que meu corpo pedia pra mim “vamos entrar quero fazer esses movimentos”. E quando entrei... cabromm... meu corpo descarregou”.*

William: *“Hoje a gente chegou na fazenda e nos viu o lugar onde os escravos vinha e também onde os boi vinham e onde eles davam comida, aqui não era lugar de escravos. A gente está passando agora numa trilha que tem árvores e um monte de aranha”.*

Andreia: *“Na Fazenda Roseira foi muito legal por que eu conheci muitas coisas do antepassado. É eu conheci uma dança chamada jongo muito daora mais também muito estranha parecia umas minhoca dançando, também as músicas para dançar jongo era daora também conheci várias árvores, várias aranhas uma mais feia que a outra conheci pessoas que dança jongo e dança muito bem conheci os tambores que são muito importantes para eles lá na casa e também são muito respeitados os tambores o estranho eu achei na dança foi comprimentar os tambores”.*

Fernanda: *“[...] fomos para a Casa de Cultura Fazenda Roseira foi legal [...] eu entrei no casarão bem antigo vi várias coisas legais la depois conheci Daniel mais chama ele de dadinho [...] fomos passear na mata conhecemos arvores bonitas flores estranhas mais bonitas [...] eu observei o dadinho a bianca e a avó da Bianca eles são legais e engraçados [...] eu observei eles três por que eles são mais como fala animados e legais gostei deles o dadinho explica o que já aconteceu la [...] ai fomos dançar jongo a Bianca explicou primeiro comprimenta os tabaque que são trovão candongueiro viajante e quando for menina falar ‘sapeca aia’ quando for menino ‘sapeca oio’ eu dancei mais errei mais pelomenos curti bastante depois damos tchau e abraços para ir embora”.*

Ana Paula: *“Quando chegamos a Sara deu um beijo e um abraço na menina chamada Bianca, uma mulher que eu observei [...]Uma coisa que eu fiquei sabendo que a minha mãe me falou lá (ela foi com a gente). Tinha uma planta de corante e ela me falou: “Aqui é*

um pé de corante, essa é uma semente que eles tiram levam para a fábrica. Eles moem a semente e vira um corante, que colocamos na comida, e comemos”.

Quanto ao movimento descrito por Andreia de cumprimentar os tambores, Ribeiro (2011, p.75) explica:

Os tambores, que são fabricados, na maioria das comunidades, ainda de modo artesanal, carregam em si um ‘grande significado’ de vínculo com os ancestrais [...] Esses instrumentos são sempre reverenciados pelos jongueiros, pois eles fazem uma conexão com os antepassados ancestrais.

3.2.4 Síntese do semestre

No decorrer das cinco visitas à Fazenda Roseira e por mais cinco encontros, os adolescentes seguiram realizando seus laboratórios de dojo no espaço do CEPROMM. Nos dois períodos de atividades, de manhã e a tarde, o sentimento que seguiu foi de felicidade e satisfação ao relembrar os momentos da pesquisa de campo.

Observou-se mudanças nas paisagens do dojo, que passaram a trazer referências de mais vitalidade. Os adolescentes começaram a utilizar tinta guache para fazer desenhos e pinturas de árvores, folhas e grama, trouxeram também, galhos, gravetos e pedrinhas da Fazenda para colocarem em seus dojos. A paisagem da Fazenda Roseira passou a ser recorrente nos exercícios e nos objetos havia muito verde.

Outro referencial positivo foi que alguns educandos passaram a perceber mudanças em seus corpos, assim como citado anteriormente. Os movimentos passaram a ser mais intensos e com uma maior desenvoltura. Ana Paula percebeu que ela estava mais “solta” e segura relatando que em um dos dias quis fazer seu dojo no meio da sala, para que todos a vissem dançando, e lembrou que antes ele era feito no canto da sala, onde ela dançava timidamente e com movimentos pequenos.

Também passaram a ter uma maior aceitação dos sons dos tambores e de outros ritmos brasileiros. O samba foi um ritmo que começou a aflorar em seus corpos depois das pesquisas de campo. Eles pediam que eu colocasse a música do jongo, mas ao perceber que os movimentos estavam coreografados e repetitivos, tinham vontade de sambar, e sambavam.

As imagens presentes nos dojos passaram a ter uma maior fluidez. No geral, anteriormente, eles tinham dificuldade em deixar surgir outros corpos em seu dojo, mas após a pesquisa de campo, corpos dançando jongo, dançando em roda ou gingando capoeira passaram a ser imagens recorrentes em seus dojos.

Sobre os dojos neste período, os adolescentes relatam:

Helena: “No meu dojo veio a paisagem da Fazenda Roseira onde eu e as pessoas dessa fazenda dançava na grama e a sensação era de dançar muito e bastante força, uma sensação excelente e estava muito feliz fazia movimentos de jongo, capoeira e queria varrer jogando o rabo [pano amarrado no quadril] para o lado. A pessoa que veio no meu dojo foi o Dadinho (Daniel) foi por pouco tempo. Voltando no movimento eu tava em roda com outras pessoas e batia palmas até que eu me irritei e parei na hora. Depois no final eu tava em uma senzala com escravos jogando capoeira até que libertei os escravos”. (Aula CF19)

Fernanda: “Meu dojo foi dançando com a paisagem da fazenda minha sensação foi muito de dançar teve alguns sentimentos ruim e movimentos bons de pular e dançar etc. a pessoa que eu vi foi a Bianca que se destacou a imagem dos matos e a fazenda. Sara” (Aula CF19)

Peterson: “Hoje foi muito legal, na minha cabeça veio a dança do jongo no meu dojo, eu dancei muito com os meus amigos hoje eu vou lá com os meus amigos e a Sara” (Aula CF20)

Daniel: “Eu estava na fazenda e subi num lugar cheio de pedrinhas e subi e lá tinha um portão e abri e tinha um monte de animais e estava o Lucas [...] e nois foi buscar os animais e levamos até onde eles ficaram antes e cuidamos deles antes e logo depois nois fomos dançar jongo e o chão e de pano”(Aula CF21)



Figura 17 - Adolescentes jogando

3.3 – 3º Semestre – *Eixo Estruturação da Personagem*

3.3.1 – Nucleando os conteúdos

Iniciamos o terceiro e último semestre da pesquisa após duas semanas de folga dos educandos, compreendidas como “férias de julho”, em que os ânimos estavam alterados devido à coincidência de gincanas e jogos do Projeto Férias do CEPROMM e a finalização de nossas atividades do segundo semestre. Todos os educandos que permaneceram no grupo até o final do eixo *Co-habitar com a Fonte*, voltaram para as atividades deste terceiro e último semestre contabilizando quatorze educandos, sendo seis educandos no período matutino e oito no período vespertino.

O grupo estava feliz por retornar às atividades do projeto, porém, as atividades das outras oficinas também retornaram com força total, principalmente a dos esportes. Era recorrente que começássemos as atividades com um número x de adolescentes, e na medida em que os exercícios se desenvolviam, alguns pediam para beber água e não retornavam para a sala. Em outras situações eles saíam da atividade, mesmo sem avisar, e se deslocavam para outros espaços de atividades do CEPROMM, como a quadra de esportes para as oficinas de futebol e vôlei. Em um dos dias em que isso ocorreu uma adolescente relatou “*alguma coisa na quadra (de esportes) me chamava*”.

Outro fato que ocorria com frequência, em especial com o grupo do período matutino, era o educando estar no CEPROMM e optar por nem entrar nas atividades do projeto. Apesar de no início eu ficar desapontada com algumas dessas atitudes, observando a falta de compromisso ou o descaso com as atividades, passei a ter uma reação positiva quanto a isso, reforçando para os adolescentes que estavam na atividade que, cada um era muito importante para o processo, ou que mesmo quando viesse apenas um educando, faríamos os exercícios de forma integral, reforçando as potencialidades do processo de cada um.

Vimos a importância de manter a constância das atividades do projeto e dos educandos terem a referência de que nos dias e horários combinados eles estariam ocorrendo.

Houve vários dias em que realizamos atividades com um, dois ou três educandos, e no geral, em seus relatos no Diário de Dojo, eles falavam do quanto isso foi interessante para eles. Peterson afirma na Aula EP13: *“Hoje foi muito legal veio eu e o Daniel ficou mais silencioso no meu dojo”*. Brenda, na Aula EP15 também escreve: *“Hoje só estive eu no projeto então me senti muito boa o dojo individual hoje fiz a atividade com o esterno a atividade ‘alongamento’ eu gostei”*. Em geral, eu observava esses dias em que havia poucos educandos, como momentos em que os adolescentes presentes se mostravam de inteira prontidão para os exercícios, e como dias em que a concentração e a reflexão quanto ao seu processo, eram aguçadas.

No período vespertino, apesar de o futebol também ser um assunto de reivindicações, havia menos problemas de dispersão. Normalmente quando um educando ficava muito ansioso para ir para a quadra de esportes, os outros o acalmavam. Normalmente a energia desta turma era tão grande que até na roda de conversa as meninas brigavam para falar primeiro sobre os seus dojos.

Estes adolescentes estavam com maiores expectativas em relação aos resultados deste semestre e estavam também mais atentos ao seu próprio desenvolvimento pessoal e de grupo. Desde o primeiro semestre eles observavam o quanto estavam crescendo, e destacavam como, com o passar do tempo, faziam novas descobertas e realizavam movimentações que não eram acostumados a fazer. As educandas descrevem:

Pérola: *“Hoje no dojo só fiz movimentos bem legais que eu nunca fiz antes. Me arrumei e dancei uma dança africana bem lenta depois sai do dojo e dancei muito”*. (Aula EP 14)

Helena: *“Meu corpo tava legal, fazia coisas que eu não fazia”* (Diário da Diretora: Aula EP01).

Diário da Diretora (Aula EP16) sobre Crister: “O corpo estava diferente, no momento da capoeira fiz golpes que normalmente não faço por que tenho medo”.

Rodrigues (2003, p.108) explica a influência que a pesquisa de campo tem na expansão dos limites corporais:

No decorrer desta fase [pesquisa de campo] o corpo do pesquisador vai se modificando. O que mais se observa é um aumento de disponibilidade e abertura que permite aprofundar o significado das interações do pesquisador com o campo. A linguagem corporal do campo de pesquisa vai se impregnando em seu próprio corpo. Neste momento o seu corpo se expande.

[...] À medida que o conteúdo interno amplia, o contato externo também é ampliado. Fica evidente que esta fase irá possibilitar a criação de uma Dança que não começa com uma ideia fora do corpo e sim de um manancial de conteúdos que emergem do próprio corpo do pesquisador, acionado pelo seu *Co-habitar com a Fonte*. Esta experiência tem demonstrado uma vitalidade corporal que até o momento não foi encontrada em outras formas de agir.

Outro indicativo positivo era quando os educandos, como Ana Paula, citavam: “*Quanto mais eu dançava mais eu queria dançar*” (Aula EP16). Essa citação era comum neste semestre, mesmo com os meninos, e isso mostrava o quanto estavam à vontade realizando seus próprios movimentos. Eram falas que demonstravam seu ânimo e empolgação para as atividades, como Cristian na Aula EP14: “*Hoje eu gostei muito, eu num estava cansado, eu estava uma pilha Duraceu*”.

A despeito da empolgação ou dispersão da turma para as atividades, alguns fatos institucionais tiveram influência sobre nosso cronograma para com a finalização deste processo criativo. No mês de setembro de 2013, faltando dois meses para o encerramento desta pesquisa, fomos comunicados que o CEPROMM havia sido premiado com um apoio financeiro da PETROBRÁS e que a partir de então, com as oficinas de teatro como prioridade da entidade, e em decorrência das apresentações artísticas, seria necessário que não utilizássemos mais a sala (até então usada para as atividades) para cedê-la às oficinas de teatro.

Com isso, seríamos deslocados, pelo menos em um dos encontros semanais, para uma sala de atividades pedagógicas, composta por mesas e carteiras (como as usadas nas escolas de educação formal), para o desenvolvimento de nossas atividades. Sendo assim, a cada dia de atividades, deveríamos transportar os materiais a serem utilizados para a nova sala, e devolvê-los à sala inicial ao fim da tarde e retirando também as mesas e carteiras da sala, para recolocá-las ao fim da atividade.

Tempo, concentração e motivação dos adolescentes para as aulas seriam perdidos nestes últimos meses da pesquisa, com o adicional de que, a nova sala se localizaria no corredor de entrada do CEPROMM tendo sua porta com os vidros transparentes, o que fazia com que perdêssemos o ambiente de respeito e sigilo que o desenvolvimento dos laboratórios de dojo necessitam.

Somava-se a isso um ambiente de pressão por parte de outros educadores que questionavam por que eu tinha os adolescentes comigo durante, o que eles consideravam, muito tempo.

Em conversa com a orientadora e co-orientadora desse projeto, vimos a necessidade de uma reunião com a direção do CEPROMM para que o nosso contrato inicial de uso do espaço e de trabalho com o grupo de educandos fosse lembrado e reafirmado. Faltavam apenas dois meses para a conclusão do projeto. A concessão da sala de atividades para a pesquisa era fundamental para a boa conclusão do mesmo.

Após essa reunião a Diretoria do CEPROMM, através da mediação da Assessora Técnica Voluntária e também pesquisadora, Cecília Pellegrini, houve o consentimento de uso da sala (até então utilizada) até o final do processo criativo.

Ficou evidente nesse momento a dificuldade em se manter um trabalho de formação, que não ofereça “produtos” para serem apresentados, dentro de uma

instituição de assistência social que depende de doações e apoios financeiros de empresas, as quais querem ter suas marcas divulgadas.

Para mim era muito satisfatório ver o quanto os educandos haviam se desenvolvido em termos de respeito uns aos outros, concentração, organização, discernimento, apropriação de seus próprios corpos e autovalorização. No entanto, estes eram ganhos muito mais no modo de se relacionar e de conduzir as próprias ações, do que em resultados a serem apresentados.

Embora tenhamos conseguido manter a sala para as atividades, tivemos que lidar com o fato da turma de crianças da Educação Infantil ter seu horário de sono em nossa sala de atividades até às 14h. Passamos a ter que esperar até que elas saíssem da sala para podermos dar início às atividades do período vespertino. Não tivemos tanto tempo produtivo quanto poderíamos por conta desta concessão.

Outro momento, paralelo a estes, que mobilizou a mim e aos adolescentes no desenvolvimento deste semestre foi a saída da educanda Helena, que até então havia sido a adolescente mais aplicada nas atividades desde o início deste processo criativo e uma forte referência para os adolescentes.

Avalio a saída de Helena como um momento em que a adolescente não pôde mais evitar o aprofundamento em suas motivações e intenções quanto ao projeto. A adolescente, que sempre manifestou sua preferência por danças coreografadas, permaneceu no projeto enquanto achava que as técnicas de dança desenvolvidas neste processo eram apenas para a construção de novas movimentações, porém, quando a mesma percebeu que havia a necessidade de assumir os sentidos oriundos desses movimentos, não quis mais.

O principal fator desta saída foi que ela ocorreu de maneira amigável, com uma conversa, em que a adolescente expressou seus motivos e sentimentos e onde

podemos reconhecer que o que ela viveu no projeto, até então, havia sido muito positivo para ela e para o grupo.

Como descrito no primeiro semestre, havia uma insegurança minha quanto ao agradar os educandos com as atividades tão diferentes desta pesquisa. Eu temia que eles não aceitassem esse desafio comigo e simplesmente não permanecessem no grupo. Este temor foi se desfazendo com o tempo, paralelo à percepção de que eles estavam se satisfazendo com o que estavam descobrindo sobre si mesmos e do quanto estavam se apropriando desta proposta.

Mas a saída de Helena, tanto testou as minhas certezas quanto as convicções do grupo. Por terem-na como uma referência de desenvolvimento, e por admirarem sua desenvoltura, muitos se entristeceram e questionaram sua saída, inclusive brigando entre si, mas a partir do momento que perceberam este fato como algo que cabia somente a ela decidir, retomaram os motivos por estarem ali, e reafirmaram a vontade de, diferente dela, irem até o fim da pesquisa.

Passados estes momentos de instabilidade do grupo, prosseguimos os trabalhos, com o objetivo de aprofundar e organizar os conteúdos individuais dos adolescentes, buscando saber mais sobre o que se passava em seus dojos enquanto imagem e sensações. A partir de orientações e sugestões de Larissa para este momento do trabalho, e em conversa com cada adolescente, foram construídos roteiros individuais²⁰ e de grupo, contendo o que de mais significativo havia emanado dos laboratórios.

A conversa para o estabelecimento dos roteiros individuais foram realizadas durante os momentos de atividades com cada um dos adolescentes. Utilizando papel e caneta, eu perguntava quais eram as imagens mais frequentes em seus

²⁰ No Método BPI, há vários momentos em que pode ocorrer a necessidade de se fechar um roteiro, antes da construção do roteiro do espetáculo propriamente dito. Neste caso, da pesquisa com os adolescentes, o objetivo da construção dos roteiros foi para organizar o material que emanou de seus corpos e chegar a uma síntese do processo criativo realizado, conduzindo os adolescentes em direção a um fechamento do processo desenvolvido.

dojos e que os fazia dançar com “mais força e vontade”. Ao passo que anotava esses dados, eu perguntava novamente ao adolescente se essas seriam as imagens de seu roteiro, e eles confirmavam ou modificavam a primeira anotação.

Neste início de semestre, consegui providenciar algo sugerido pela orientadora desta pesquisa, para as atividades com o grupo: a utilização de um gravador de voz para captar o máximo de detalhes nas rodas de conversa e aumentar os dados necessários para a análise dos resultados. Essa sugestão ocorreu após a visita de Larissa às atividades com este grupo e com a observação dos Diários de Dojo, constatando a dificuldade que os adolescentes tinham na escrita e nos relatos do que era desenvolvido diariamente.

Dessa forma, desde a primeira atividade do eixo *Estruturação da Personagem*, utilizei o gravador de voz do meu celular nas rodas de avaliação do final das atividades, transcrevendo o que foi dito no Diário da Diretora. Por esse motivo, a maior parte das citações referentes aos aspectos desenvolvidos e vivenciados pelo grupo, tem como base o Diário da Diretora.

- **Estratégias utilizadas II**

Iniciando este semestre de forma cautelosa, observando os feedbacks expressados pelos adolescentes no final do semestre passado, em que eles manifestavam a necessidade de que os exercícios físicos fossem diminuindo, e conhecendo-os de forma a saber que as atividades manuais e de criação os motivavam, iniciei as atividades do eixo *Estruturação da Personagem*, apresentando-lhes uma gama de materiais de pintura, desenho e de corte e costura para dar novos ares à nossa sala.

Paralelo a isso, em uma das atividades, preparei um ambiente contendo materiais audiovisuais, como fotos e vídeos da pesquisa de campo na Casa de Cultura Fazenda Roseira, para que, entrando em contato novamente com este conteúdo, eles pudessem (por meio dos sentidos) sintetizar em algumas palavras aquilo que

ficou mais forte da pesquisa de campo e dar início a um trabalho com um reconhecimento maior de seus conteúdos.

Cada um dos adolescentes escolheu mais de cinco palavras nesta síntese e a maioria deles optou por também desenhá-las no papel. Dentre as palavras citadas (em comum e diferentes) pelos doze adolescentes estavam:

Tabela 6. Palavras em comum

aranhas	viúva negra	teias	formigas		
peessoas	amigos	amizade			
natureza	plantas	árvores	flores	bambu	plantas diferentes
jongo	tambor	música	jeito de dançar e cantar	saias	saias floridas
lugar	sótão/ máscaras africanas	casa antiga	riacho/cachoeira	grama, areia e pedrinhas	

Tabela 7. Palavras diferentes

descobrir lugares

compartilhar alimentos

curiosidade e medo

No desenvolvimento do eixo *Estruturação da Personagem*, Rodrigues (2003, p.124) ressalta a importância de se trazer para os laboratórios de dojo materiais significativos da pesquisa realizada.

A direção deve organizar o espaço de laboratório tendo como referência o espaço onde se deu a pesquisa de campo, com o intuito de dar contenção ao material a ser exposto pela pessoa em processo [...]. É importante frisar que em todo o Processo, e principalmente nesta fase, nada é isolado, tudo é contextualizado, todo o tempo os elementos anteriores são sintetizados para que seja dado o próximo passo. (Rodrigues, 2003, p. 124-125)

Observei que a paisagem da pesquisa de campo foi o que ficou mais forte para os adolescentes, então tomei por base essas imagens para agregar à sala de

atividades objetos que a lembrassem. Busquei fora do CEPROMM galhos de árvores e junto a eles fui acrescentando os tecidos de cores verdes. Construí um varal para que pendurassem suas confecções e sugeri também, que os adolescentes buscassem ao redor do CEPROMM, objetos que se assemelhassem a esta paisagem para que isso contribuísse no processo de construção dos seus dojos.

- **Utilização de materiais III**

Os materiais utilizados nos outros dois semestres da pesquisa como: bastões, tecidos e grãos ficavam permanentemente na sala de atividades para o uso nos exercícios e nos dojos, porém, fui acrescentando outros materiais à sala para que houvesse momentos de confecção de seus próprios objetos e figurinos.

Esse momento de confecção de suas “indumentárias” são procedimentos realizados no Método BPI, “no sentido de concretizar o imaginário que emana dos movimentos do intérprete e de ajudar a sensibilizar determinadas partes do seu corpo” (Turtelli, 2009, p.45).

Rodrigues (2003, p.130-131) explica este momento de confecção e experimentação dos materiais:

Muitos dos elementos que vão surgindo, vindos internamente, são solicitados à própria pessoa que os confeccione, e passam a fazer parte do corpo de sua personagem, auxiliando-a na estruturação da mesma. [...]

No processo de construção da personagem, colocar o adorno no corpo carrega este sentido, que é o de possibilitar um aumento das sensações corporais. Como um instrumento, o adorno irá tocar determinadas partes do corpo sentidas anteriormente, ajudando a pessoa que o vivencia a deflagar os seus significados na caracterização de uma unidade.

Aos laboratórios dos adolescentes foram acrescentados:

Retalhos de tecidos: A partir da Aula EP04, passei a disponibilizar caixas com retalhos de tecidos de diversas cores para que, por alguns momentos anteriores

aos exercícios, eles pudessem criar roupas e acessórios para utilizarem nos dojos. Os adolescentes costuraram e pintaram: camisetas, top, saias, bandanas, fitas de amarrar no pé e na cabeça.



Figura 18 - Atividade de confecção com os retalhos

Peterson (Aula EP04): “Hoje foi muito legal legal mesmo, fizemos nosa propia brusa”.

Ana Paula: (Aula EP04) “Eu adorei a saia que eu fiz hoje”. (Diário da Diretora EP05) “Para fazer o dojo, Ana Paula achou um retalho verde (tapete) e recortou um círculo do tamanho do seu dojo, colando flores de tecido nele. Ela representou a ideia de grama do seu dojo”.

Diário da Diretora (Aula EP04) sobre Crister: “Com os retalhos Crister fez algumas faixas e bandanas. Ela passou bastante tempo arrumando seu espaço e seu figurino com os tecidos”. (Diário da Diretora EP17) “Crister, na preparação do dojo costurou sua bandeira como porta-bandeira”.

Diário da Diretora (Aula EP04) sobre Brenda: *“Brenda colocou a camiseta que confeccionou com os retalhos e disse que com ela se sentiu mais leve, usou também um tecido branco com movimentos de abanar e como de uma bandeira”.*

Caixas: Observando que cada educando estava construindo para si seus objetos, figurinos e acessórios e que a cada atividade eles estariam usando-os, disponibilizei para eles algumas caixas de papelão para que as pintassem e decorassem afim de organizarem seus objetos desta fase.

Os adolescentes se motivaram com a ideia, e após termos alguns momentos de pintura e de costura de fuxicos de pano, passaram a escrever seus nomes, o nome do Método BPI, colar pedaços de chitas, botões e deixar a caixa o mais personalizada possível.

Com o decorrer das aulas, eles foram acostumando a pegar as suas caixas diariamente, levando-as ao dojo, e desenvolvendo o hábito de guardar seus objetos significativos na caixa. Elas serviam também para que avaliassem o uso desses objetos, como na citação de Ana Paula na Aula EP07: *“Vou tirar o pano e o bastão [do dojo] mas vou guardar na caixa, para quando eu precisar”.* Sobre a confecção da caixa a educanda relata: *“Gostei da caixa por que ficou bem colorida ‘multicolor’.”* (Aula EP08)



Figura 19 - Atividade de confecção das caixas individuais

Faixas ou Bandeirões: Com o objetivo de construir parte de um cenário coletivo para a sala e possivelmente para o encerramento do processo criativo, disponibilizei aos educandos grandes faixas de papel manilha (pardo) de três metros de comprimento, para que, sintetizando as imagens mais fortes da pesquisa de campo, pudessem em duplas, confeccionar suas faixas ou, como eles os chamavam, bandeirões.

Foram feitas quatro faixas, que depois de terminadas, ficavam penduradas no varal da sala. Elas também foram penduradas, por consenso do grupo, no palco no dia da apresentação final do projeto. A educanda Ana Paula também descreve a confecção do seu bandeirão: *“Hoje quando eu fiz o meu bandeirão, eu gostei*

muito coloquei tudo que veio em minha cabeça. Também, eu pintei bem e coloquei o que eu vi no dojo/espço pessoal e a que eu vi na Fazenda Roseira tinha: Mar; areia; grama; sol e céu” (Aula EP11).

Durante todo o processo de criação e confecção com os materiais (com os retalhos, com as caixas e com os bandeirões) era comum que os adolescentes fossem extremamente autocríticos com seus trabalhos. As palavras “está feio” e “está bonito” eram usadas com muita frequência pelos educandos e o aspecto negativo atrelado a elas era que, algumas vezes, os adolescentes jogavam objetos, desenhos e tecidos inteiros fora por acharem que “estavam feios”.

Em algumas situações eles se desmotivavam com a atividade e acreditavam que não eram capazes de criar algo “bom”. Sobre as observações das criações temos descritos:

Diário da Diretora (Aula EP05) sobre Fernanda: “Fernanda e Rafael trocaram de tecidos, pois disseram que os seus desenhos estavam feios”. (Diário da Diretora Aula EP11): “Fernanda chorou por que Lia disse que seu desenho estava feio, ela queria desistir de desenhar”. (Diário da Diretora Aula EP16): “Fernanda sempre fala que o desenho está feio enquanto ela faz algo”.

Diário da Diretora (Aula EP08) sobre Pérola: “Pérola gostou da confecção das caixas. Ela achou a caixa das outras pessoas muito bonitas”. (Diário da Diretora Aula EP16): “Pérola achou o desenho dela feio e fez outro atrás”.

Diário da Diretora (Aula EP16) sobre Bill: “Bill não quis mostrar o desenho por que achou feio e estranho”.

Outra expressão usada pelos adolescentes quando avaliam sua desenvoltura é estar “bonitinho” e “certinho”, como no citado por Ana Paula: “*Gosto de fazer dojo porque em outros momentos não consigo imaginar muitas coisas, mas no dojo faço ‘bonitinho’ aparece tudo ‘certinho’.*” Em outros momentos a educanda também descreve: “*Enfeitei todo o meu dojo, todo ‘bonitinho’, usei tudo, gastei tudo*”.

Apesar de trabalhar com os adolescentes a acolhida aos conteúdos emergidos do dojo, das modelagens corporais e na argila e de outros exercícios deste processo,

não importando se eram bonitos ou feios, lindos ou esquisitos (aos olhares deles), havia momentos em que os adolescentes eram muito rigorosos consigo mesmos. Eles avançaram sim, em não dirigir essa crítica às criações dos colegas, mas alguns aspectos de sua autoestima e de autoaceitação ainda precisavam ser melhorados.

Feliciano (2012)²¹, em seu estudo sobre a autoestima na adolescência, afirma que:

A auto-estima pode ser definida como o resultado do valor que uma pessoa atribui aos elementos afectivos e sociais da representação que tem sobre si própria. Pode, por conseguinte, entender-se como a avaliação que cada um faz do seu auto-conceito, sendo um elemento central para a compreensão e explicação do comportamento humano.

A autora, que também considera a autoestima como um “conceito desenvolvimental e dinâmico, ao longo do tempo e das circunstâncias” afirma que a mesma altera-se e redefine-se, tendo na adolescência as menores taxas de autoestima em relação a todo ciclo vital. Este mesmo estudo afirma que “a fase que corresponde à transição da infância para a adolescência (adolescência inicial) é a que apresenta valores mais baixos de autoestima”.

Em consonância com as afirmações acima, observou-se no processo com os educandos que aqueles mais novos, com dez anos de idade eram mais afetados pela autocrítica durante as criações artísticas nas atividades do projeto. Os mesmos, também estavam sujeitos a lares com pouco encorajamento e apoio afetivo que os pré-disporiam a serem sujeitos menos autoconfiantes, seguros e com autoestima.

Em um feedback positivo na roda de conversa, Fernanda diz que comigo aprendeu a não deixar a palavra “feio” existir (Aula EP07) e isso representou uma proposta de mudança de seu paradigma de não conseguir fazer nada bonito.

²¹ Artigo publicado na página Scielo Portugal, disponível em:
http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-00862012000200009&script=sci_arttext

Saias: Percebendo que nas imagens de dojos dos adolescentes era comum que citassem as saias floridas usadas nas rodas de jongo da pesquisa de campo, na Fazenda Roseira, pedi emprestado do acervo de figurino de teatro do CEPROMM, algumas saias de chita para serem utilizadas em nossas atividades. Foram emprestadas quatro saias que ficaram disponíveis para o grupo até o final desta pesquisa. As saias, porém, não eram iguais, sendo que uma delas era a mais pesada e rodada. Em alguns momentos este fato veio a causar discussões entre os educandos, pois cada um deles buscava argumentos para estar com a saia mais pesada naquele dia. Pérola escreve sobre esta saia em seu Diário de Dojo (Aula EP07): *“Hoje eu dancei muito com a saia rodada ela é gostosa muito gostosa de usar e gostaria de usar ela na apresentação. Eu dancei rodando a maior parte do tempo com ela no dojo e foi muito bom. Eu sentia calor e alegria”*.

Outra curiosidade sobre o uso das saias é que, dois dos adolescentes meninos que pertenciam ao grupo da manhã gostavam de usar as saias também, tanto nos momentos de exercícios quanto em seus dojos. Estes mesmos meninos são os que, citados nos outros semestres, também utilizavam tecidos compridos na cabeça simbolizando cabelos.

Observava-se nos laboratórios de dojo desses adolescentes, que a maior parte das imagens era de corpos femininos, grandes e fortes como as baianas, ou esbeltas e ágeis como as passistas de escolas de samba. A minha relação como diretora neste processo era a de acolher e validar essas imagens, e não de reforçar a experimentação de corpos femininos pelos meninos.

Ressalta-se que a atitude da direção, de estar centrada e em interação com as pessoas que estão vivenciando o Processo, é fundamental. Trata-se de uma aceitação desses corpos, não importando como eles se apresentem – sem censurá-los, sem classificá-los – acolhendo-os, para conduzi-los a uma descoberta que é deles. (Rodrigues, 2003, p.93)

Nos últimos dias do projeto, preparando-se para a apresentação de encerramento com o grupo, os dois adolescentes precisaram decidir se gostariam de usá-las, ou não, em suas cenas, já que as usaram em todos os dojos deste semestre. A

dúvida era que, se abrindo ao público, não seríamos questionados por deixar os meninos usarem saias como figurino, e para eles, se gostariam de assumir isso.

No final, o processo falou mais alto, e eles optaram por usar sim as saias em suas cenas. Após fazermos alguns ensaios abertos com alguns educandos do CEPROMM, eles foram ficando mais à vontade, e no dia estavam felizes e confiantes com seus resultados.

Argila: O procedimento de modelagem na argila foi utilizado uma vez neste semestre, na Aula EP08, e trouxe como conteúdo final as modelagens corporais experimentadas pelos adolescentes nesta fase do processo. Este resultado foi muito positivo, pois enunciava que estava ocorrendo uma significação dos seus momentos de dojo, e estes conteúdos estavam sendo validados por eles.

Em uma folha de papel, os adolescentes descreveram suas modelagens da seguinte forma:

Ana Paula: *“Título: Saia. Isso tem haver comigo porque: Hoje eu usei uma saia pesada, e gostei muito nos dojos eu dancei jongo. E no jongo tem saia também então, foi porisso também. Hoje foi um dia muito legal. Muito legal. Parecia que estava no mato”.*

Daniel: *“Hoje eu fiz um Berimbal porque veio no meu dojo e eu quero que ele venha mais vezes porque eu misoutei mais. Título: Birimbal”.*

Fernanda: *“Esa figura se chama: palácio das rosas porque é aonde eu aprendo a dança das rosas e muito legal ela me fez a se soltar mais minha quero dizer meu corpo”.*

Peterson: *“No meu dojo vei eu estava na baia e estava dançando com um monte de baianas”.*

Crister: *A minha nija da muita espiração”.*

Brenda: *“Título: O meu dançarino preferido”.*

Pérola: *“O meu desenho de argila parece um barco a vela e antes fiz coisas estranhas com a argila e o nome dela é girlibella”.*

Bill: *“É um pé – Ele me ajudou muito no dojo hoje e ele me fez pensar que o chão era argila”.*

Cristian: *“O olho da minha mente. Esse olho me da vontade de olhar mais ainda oque eu não vejo”.*

- **Apropriação dos objetos**

Os materiais utilizados nos exercícios e disponibilizados na sala de atividades para os educandos desde o primeiro semestre, eram também usados em seus dojos e eram manuseados de forma a ganhar novos significados no processo criativo de cada um. Neste último semestre, no entanto, essas atribuições ganharam um peso maior e começaram a fazer parte de seu repertório de dojo, sendo inclusive, separados diariamente em suas caixas. Temos como exemplos desses objetos os bastões e tecidos, assim como as saias, caixas e puffs.

Bastões: Os bastões inicialmente usados nos exercícios de eixo corporal e equilíbrio, passaram a ganhar funções como: facas, facões, espadas, tochas, martelos e bandeiras. Algumas dessas experiências são descritas principalmente no Diário da Diretora:

***Diário da Diretora (EP05) sobre Crister:** “No dojo Crister utilizou bastões na cintura como espada”. (Diário da Diretora EP07): “[...] achou então um bastão quebrado, e ele era faca e ela queria cortar as cobras com ele, os outros eram tochas, e quando ela entrou na caverna, ela usou as tochas para acender”. (Diário da Diretora EP16): “No bastão tinha botões que apertava e virava martelo, bandeira, bastão e espada”.*

***Diário da Diretora (EP08) sobre Peterson:** “[Peterson] colocou vários bastões em seu espaço. Usou-os para pisar em cima e para bater em dois (como no maculelê da capoeira)”.*

***Ana Paula (Aula EP09):** “Hoje, quando eu estava no meu dojo, antes de eu entrar na minha casa, tinha umas árvores e eu cortei com um facão [bastão]”.*

Tecidos: Os tecidos utilizados principalmente para a sensibilização da área do quadril, assim como nos dois primeiros semestres, ganharam o complemento dos retalhos para a confecção dos figurinos e receberam novos significados nesta fase do processo. Eles simbolizaram cobras, gramas, asas de pássaros, e outros elementos mais subjetivos como um guia na floresta, partes do corpo de uma modelagem, cabelos e armaduras.

Diário da Diretora (Aula EP05) sobre Peterson e William: “Peterson e William tinham tecidos verdes na cabeça como seus cabelos”.

Diário da Diretora (Aula EP07) sobre Crister: “[...] quis colocar panos em cima dela (que eram leves) mas percebeu que eram cobras, então ela quis tirá-los, mas não saíam”.

Diário da Diretora (Aula EP07) sobre Brenda: “Brenda usou um tecido verde para demarcar seu dojo [...] um pano verde na cabeça como de Alessandra [da Fazenda Roseira]. Depois o mesmo tecido verde ela movimentou o braço e veio a imagem de um pássaro”. (Aula EP 15): “Dança com tecidos: usado o tecido preto roxo e verde o dançarino usando a imaginação com a ‘paisagem’; Armadura ‘proteção’: a armadura uma roupa com um pano tipo uma blusa”.

Caixas: As caixas que primeiramente foram confeccionadas como uma alternativa de organização dos objetos dos educandos foram sendo agregadas aos seus dojos e ganharam outros significados. Brenda explicita sua surpresa com a caixa em seus relatos na Aula EP09: “A minha caixa quando eu fui a fazer eu acho que imaginei que iria ser só uma caixa mas quando vi a caixa da ‘Andréia’ foi fantástico”.

Ana Paula também descreve suas experiências de dojo com a caixa:

[...] eu peguei o bastão na caixa como se os dois fosse o meu tambor. Foi ao mesmo tempo engraçado e realista. Depois, antes de pegar a caixa e o bastão e fingir que era o meu tambor, aconteceu que a Sara pediu para eu sair com o lenço e dançar e foi isso que eu fiz” (Aula EP12). “Levei a caixa para o dojo (que eu não costumava levar) e ela dava energia”. (Aula EP20)

Puff: No período de intervalo entre o segundo e o terceiro semestre desta pesquisa, foram levados à sala de atividades, cerca de quinze puffs brancos, doados ao CEPROMM, que ficavam empilhados em um canto da sala. Desde que descobriram estes puffs na sala, os adolescentes que chegavam para a atividade, corriam até eles, desempilhavam, faziam “casinhas”, subiam em cima, e posteriormente passaram a levá-los aos seus dojos.

Os significados atribuídos a estes puffs eram os mais diversos: demarcação de espaço, tambor, banco, organizador de objetos ou até mesmo pessoas. Os adolescentes descrevem essas funções em seus relatos:

Brenda (Aula EP07): “Tambor/dança jongo: puf jongo tipo tambor”

Diário da Diretora (Aula EP07) sobre Crister: “Crister usou puff para demarcar seu dojo”

Diário da Diretora (Aula EP14) sobre Daniel: “O dojo de Daniel tinha puffs que ele disse representar pessoas de uma roda (capoeira ou jongo)”.

Diário da Diretora (Aula EP16) sobre Lia: “Lia rodeou o dojo dela com puffs”.

Diário da Diretora (Aula EP07) sobre William e Brenda: “William e Brenda dançaram sentados no puff abrindo e fechando as pernas”.

Percebo que havia uma relação de curiosidade e de experimentação dos adolescentes com os puffs, assim como o explicitado no primeiro semestre com os cones, pneus e outros objetos. Porém, havia algo visualmente marcante na utilização desses objetos como demarcação de dojo, que remetia a uma super proteção do seu espaço e de seu corpo por parte deles. Esses objetos impediam a entrada de outras pessoas aos seus espaços, e protegiam seus movimentos dentro dos mesmos.



Figura 20 - Adolescente utilizando puffs em seu dojo

3.3.2 Trabalho corporal no *Eixo Estruturação da Personagem*

O trabalho corporal neste semestre contou com algumas facilidades. A primeira foi o fato do intervalo de férias entre os dois semestres (segundo e terceiro) ter sido pequeno e isso fez com que eles ainda estivessem integrados no trabalho em grupo. A segunda foi que, após a pesquisa de campo, e o envolvimento dos adolescentes com o jongo, a motivação deles para dançar em roda ou em seus dojos era maior, e a terceira é que a confecção de acessórios e objetos, a organização deles nas caixas, e a utilização das saias os mobilizavam a continuar no percurso que estavam construindo individualmente.

Os aquecimentos em roda com músicas brasileiras e africanas, e com movimentos das matrizes de manifestações culturais brasileiras, presentes na Estrutura Física e Anatomia Simbólica do Método BPI, já lhes faziam sentido e davam abertura para que pudessemos aprofundar o trabalho corporal trazendo-lhes movimentações mais internas.

O movimento dos pés em relação ao solo, já iniciado e desenvolvido nos dois primeiros semestres, foi reforçado e intensificado com os adolescentes neste

terceiro semestre em movimentos de “comer a terra com os pés” e de variar a profundidade de suas “raízes”. Rodrigues (2005, p.46) explica essa relação das partes inferiores do corpo com a imagem das “raízes do mastro”:

Os pés apresentam uma íntima relação com o solo. Penetram a terra como se adquirissem raízes, sugam-na como se recolhessem a seiva; amassam o barro; levantam a poeira; mastigam, devolvem e revolvem a terra através de seus múltiplos apoios.

Quanto à profundidade dessas “raízes” em relação ao solo, consegui introduzir esse princípio apenas com os educandos da turma do vespertino. Esta qualidade de movimento consiste em perceber e empregar três tipos de esforços dos pés na relação com o chão. Esses esforços, de acordo com Rodrigues (2005, p.46) são:

Mínimo – contato com a superfície, sutílização dos apoios.

Médio – contato além da superfície, raízes soltas.

Máximo – penetração, enraizamento.

Com os adolescentes, essa percepção e emprego de esforço foram realizados na dinâmica de atravessar a sala individualmente. Porém, lembrando que enquanto esperam sua vez de realizar o exercício os educandos se dispersam e perdem a concentração, mudei a atividade para o andar livre pelo espaço e, através de minha indicação, transformar o nível de esforço.

Nesta fase do processo, continuei a utilizar exercícios em duplas para o alongamento, emprego de força e resistência dos educandos. Como eles já estavam mais atentos e menos dispersos nos exercícios com os colegas, pude pedir que fizessem: alongamento frontal, lateral e de costas; exercícios de resistência, em que um colega segura seus pés, mãos ou quadril (com o tecido) e o outro realiza a força com a intenção de avançar; gíngua de capoeira, em que, ao trocar de lado ambos empurram as mãos do colega e a gíngua integrada com o movimento de aú (ou estrelinha), já utilizados nos dois primeiros semestres.

Todos esses exercícios também são ministrados pelas Prof^a Dr^a Graziela Rodrigues e Larissa Sato Turtelli, em suas aulas de Danças do Brasil, na graduação em Dança da UNICAMP, em que as mesmas utilizam o Método BPI.

Exercícios de tônus muscular, apresentados no primeiro semestre juntamente com as modelagens corporais, foram utilizados nesta fase do processo criativo, sendo que, neste momento, foram realizados de forma mais atenciosa, ressaltando o passar por cada nível de tônus (0 a 10) e buscando individualmente o “nível bom” para cada um.

Turtelli (2009, 198) afirma que “o trabalho com tônus muscular é reforçado em todas as fases do Método BPI. Dentre os vários aspectos aos quais ele está relacionado podemos destacar o de dar modelagem, fluidez e projeções às emoções, imagens e sensações no movimento do corpo”. A autora prossegue explicando que “há momentos nos quais é preciso descer o tônus para que os sentidos possam vir. Em outras situações o tônus precisa ser mais elevado, por exemplo, para ajudar a segurar uma tensão emocional no corpo” (Turtelli, 2009, 199).

Para os adolescentes, este foi um conceito complicado de ser entendido, por esse motivo, priorizei o apresentar do exercício e o perpassar pelos níveis de tônus durante alguns minutos. O maior ganho neste momento era dos adolescentes conseguirem permanecer em silêncio tentando perceber essas modificações musculares e sentindo o que poderia ser mobilizado em seu corpo através de seu comando. Peterson escreve o que sentiu nesse exercício em seu Diário de Dojo: *“Hoje eu não fiz muita coisa, mas no final foi legal no exercício de leve e forte apertado”*.

Os exercícios realizados até então tinham como objetivo a melhora na condição física dos adolescentes, a preparação física para o desenvolvimento de seus dojos e a experiência de realizar aspectos e procedimentos utilizados no Método BPI com os adolescentes, porém, conforme iniciamos o processo de síntese dos dojos

rumo à finalização do processo criativo passei a priorizar exercícios que melhorassem seu desempenho para o dojo aberto.

Dentre essas atividades estavam o princípio de ampliar e diminuir os movimentos do corpo, alternando as expansões da imagem corporal e proporcionando o experimentar de nuances de ritmos e de espaço. Esses conceitos foram apresentados a eles, principalmente por ter observado que normalmente eles dançavam em duas dinâmicas: ou extremamente agitados, ou sem nenhum esforço aparente.

Com estes princípios, pude direcionar atividades como: dentro do dojo, ao dançar livremente na paisagem instaurada naquele momento, sentir o corpo diminuir para uma imagem pequena, de movimentos pequenos, chegar próximo ao chão, em seguida ir aumentando os movimentos até tornar-se amplos, transformando-se em uma imagem de algo muito grande e largo e voltar depois de um tempo a imagem do tamanho natural de seus corpos, dentre outros exercícios.

Alguns educandos compartilharam suas imagens, sensações e sentimentos neste momento de expandir-se ou conter-se que eles denominaram como ficar gigante e ficar pequeno.

Pérola (Aula EP12): “Quando estava gigante, ocupei todo meu dojo com a saia e quando fiquei pequena um saco plástico muito apertado nos lugares mais apertados sem conseguir me movimentar e depois dançar”.

Diário da Diretora (Aula EP12) sobre Fernanda: “Quando foi o movimento contido, ela imaginou que era uma formiguinha, depois ficou gigante, maior que a casa e os braços saíam pela janela e a cabeça pela chaminé. Sentiu-se alegre”.

Diário da Diretora (Aula EP12) sobre Crister: No diminuir o movimento ela estava dentro da barriga de uma grávida, no movimento grande a criança estava grande e no normal ela voltou a ser criança.

Como será explicitado posteriormente, havia muitos momentos de lutas nos dojos dos adolescentes, tanto na turma matutina como na vespertina, por esse motivo, e por constatar que o movimento de alguns estava repetitivo, acrescentei exercícios

de variação de imagens e movimentos com os bastões. Aproveitei os percursos do centro da sala para seus dojos, para sugerir situações em que usariam seus bastões de forma variada.

- **Brincadeiras II**

Apesar de não haver uma ênfase maior nas brincadeiras no terceiro semestre, elas sempre estavam presentes. Os adolescentes naturalmente brincavam em todos os momentos de intervalos que tinham e o fator positivo é que agora essas brincadeiras estavam mais atreladas à preparação física dos educandos e menos à dispersão deles em momentos de explicação de exercícios.

Jogos de pega-pega e siga o mestre continuaram a ser sugeridos e brincado por eles nos momentos de aquecimento, sendo que esse último tinha variações como: o “mestre” fala qual os movimentos que os outros colegas farão, ou ele fará, e todos imitarão, revezando a pessoa que está no comando.

Uma brincadeira inventada por eles em nossas atividades, denominada “pensa-rápido”, ficou por um longo período (incluindo o segundo e o terceiro semestre) no repertório das mais brincadas pelos adolescentes. Nesta brincadeira, que tinha como objeto uma bolinha de tênis, os adolescentes se colocavam em uma roda e jogavam a bolinha aleatoriamente de um para o outro, para que ele pegasse sem deixá-la cair. Dessa forma, os adolescentes encontraram uma forma de fazer brincadeiras com objetivos definidos no início de nossas atividades, sem perder o prazer de brincar.

Outra brincadeira inventada por eles foram os “circuitos” realizados no parque de areia do CEPROMM. Neste jogo competitivo, um deles elaborava um percurso por entre os brinquedos (escorregador, escadas, pneus etc), e em seguida, cada adolescente deveria realizar o percurso com o objetivo de fazê-lo em um tempo mais curto. Eu fui indicada por eles, como a pessoa do cronômetro, que marcava o tempo.

Percebi nestes circuitos que a resistência física dos educandos do turno vespertino é maior do que a daqueles do turno matutino e isso também era percebido na motivação para os alongamentos. Geralmente, cada educando tinha a oportunidade de fazer dois ou mais percursos do circuito e todos realizavam com muita disposição. Esses aquecimentos foram muito importantes para o trabalho corporal dos adolescentes neste semestre, pois eles se dirigiam para a sala de atividade aquecidos e alegres.

Observei que quanto mais caminhávamos para o encerramento do projeto, mais os adolescentes se mostravam com prontidão para os exercícios e não perdiam o bom humor. Alguns educandos que já haviam demonstrado interesse em exercícios mais intensos de alongamento e com foco na abertura frontal e lateral das pernas, continuaram a pedir que reforçássemos esses momentos nas atividades e passaram a usar desses movimentos (de abertura e de aú) em seus dojos.

A educanda Lia relata sobre esses alongamentos em seu Diário: *“Hoje foi muito legal porque nós fizemos esersicios para fazer espaquato [abertura] e a Pérola como sempre se achando só porque ela consegue e nós não, mas tudo bem um dia eu vou conseguir”* (Aula EP13). Sobre a atitude de tentar superar seus limites físicos, descrevo no Diário da Diretora: *“Crister e Peterson experimentaram movimentos de estrela (aú) e abertura (spacate) durante as danças, acredito que testando seu corpo ou indo além do que já fazem”*.

Em alguns momentos dos alongamentos eles também brincavam com as minhas instruções: quando eu dizia “com as pernas cruzadas, tentem encostar a cabeça no colchonete”, eles levantavam seus colchonetes até suas cabeças, ou os colocavam em cima dela, ou quando falava “com as pernas juntas e esticadas, tentem encostar a testa no joelho” e eles traziam o joelho até a testa.

- **O toque e as massagens**

Muitas vezes, no início das aulas, ao invés de sugerir aquecimentos e alongamentos agitados, eu direcionava-os a momentos de massagem (em duplas ou em roda). Procurei variar as intenções, como na massagem em duplas dos quatro elementos em que, na terra o movimento era de apertar partes do corpo do colega, no fogo, de esfregar, na água, de deslizar a ponta dos dedos, e no ar, de assoprar. Havia também as direções de massagear o colega como se estivesse amassando um corpo de argila etc.

Percebi neste semestre que, além dos adolescentes gostarem e sempre pedirem momentos de massagens, essas atividades os tornavam mais sensíveis e susceptíveis ao toque, e a um toque com respeito.

As massagens são manobras através do toque que estimulam eventos fisiológicos em nosso organismo influenciando os estados emocionais e de cognição da pessoa que a está recebendo. Braunstein (2011, p.01) afirma que as massagens,

induzem a atenção do ser humano para consigo próprio, o que é chamado pelos orientais de consciência. Esta, volta-se ao próprio indivíduo no momento em que ele está recebendo a massagem e por esse, e outros fatores, a massagem proporciona tranquilidade, diminui a ansiedade e propicia consciência corporal e emocional.

Apesar de inicialmente as massagens em duplas ou em grupos serem motivos de risos e brincadeiras entre os adolescentes, elas foram recursos que demonstraram resultados significativos na sensibilidade, na afetividade, na confiança e no respeito do grupo.

- **Do alongamento ao dojo: percursos**

Nos procedimentos de laboratório do Método BPI, o diretor vai organizando, dando um direcionamento ao processo, de acordo com os conteúdos emanados do corpo do bailarino. Neste caso, como havia conteúdos semelhantes entre os adolescentes como as imagens de florestas, matos e alguns bichos, usei essa

paisagem como fio condutor de dinâmicas de sala para ajudar a abrir o imaginário dos educandos e para aquecê-los.

Aproveitando as imagens de dojo dos adolescentes no eixo *Co-habitar com a Fonte* e as imagens dos primeiros exercício do eixo *Estruturação da Personagem*, elaborei alguns roteiros de propostas que os educandos fariam do centro da sala para os dojos. Esses roteiros, algumas vezes eram realizados com o manuseio de objetos como o bastão ou o tecido e outras vezes eram feitos com o movimento de abrir a paisagem com as mãos, ou de percorrer caminhos imaginários diferentes.

Sugeri principalmente dois caminhos nestes percursos: o caminho da floresta, em que cada um poderia trazer a imagem de animais, de árvores ou plantas, de tipos de terras, de tipos de matas (fechadas ou abertas) e lidar com essas imagens, normalmente com dificuldade e lutas; e o caminho de flores, em que o campo era mais aberto e com imagens mais alegres, como animais pequenos, flores, cores, aromas e intenções.

Estes percursos aconteciam de maneira que, ao final dele, os adolescentes encontrassem o lugar dos seus dojos. Os dojos, por sua vez, comumente tinham paisagens de casas, abrigos ou comunidades, que eram atribuídas por eles mesmos.

Nos relatos das atividades dos percursos dos adolescentes constam:

Ana Paula (Aula EP10): “Antes de eu entrar no dojo a Sara pediu para que pensasse nós estivemos em um caminho cheio de flor e eu não gostei”.

Peterson (Aula EP10): “Hoje foi muito legal antes de eu ir para o dojo andei em uma floresta”. (Aula EP17): “Na floresta eu era uma onça e depois virei uma cobra e andei por lá”.

Diário da Diretora (Aula EP09) sobre Pérola: “[No percurso] Pérola viu tudo de cima e ela era um inseto. Quando passou para árvores apertadas, ela se arrastou”.

Diário da Diretora (Aula EP10) sobre William: “Quando estava na floresta William estava perdido, longe de todos que ele conhecia, ele ganhou uma espada que cortava as árvores”. (Diário

da Diretora EP17): “Caminhando pela floresta, William pegou dois bastões, e quando eu sugeri uma imagem de mata fechada, ele sentiu-se espremido”.

Diário da Diretora (Aula EP09) sobre Fernanda: *“Na floresta Fernanda foi andando, andando até que viu um bicho e ficou se defendendo e ele foi embora”.*

Diário da Diretora (Aula EP10) sobre Crister: *“Crister viu uma tocha no bastão de todos. Quando eu disse que as árvores estavam fechadas, ela foi subindo nelas, mas elas cresciam”.*

Diário da Diretora (Aula EP10) sobre Lia: *“No campo de flores Lia colheu e colocou-as num vaso, e quando entrou no dojo levou o vaso”.*

Em alguns percursos, os educandos relatavam que haviam percebido a presença do colega no espaço como parte integrantes das florestas ou do campo de flores e lhes atribuíam imagens. Pérola descreve (Aula EP09): *“Nos fizemos alongamentos e dançamos na floresta e primeiro vi o Bill que era um leão e depois vi a Fer que era um papagaio, a Ana Paula a saracura uma cobra e o rafa ele era um ete depois cheguei na casa e arrumei a casa”.*

- **Desenvolvimento dos dojos III**

Os laboratórios de dojo do terceiro semestre foram desenvolvidos sem muitos conflitos. Os educandos que participavam das atividades estavam empenhados com o seu desenvolvimento individual, e isso proporcionou um bom aprimoramento de seus processos.

Apesar de as instruções iniciais do dojo serem respectivas àquele dia de trabalho, como: “como está meu corpo hoje?”, “como está meu espaço de dojo hoje?”, “que lugar (paisagem) é este?”, “o que há para fazer nele?” etc., as imagens relatadas inicialmente pelos educandos eram muito ligadas à pesquisa de campo na Fazenda Roseira.

Rodrigues (2003, p.126) define paisagens como sendo “os espaços onde se desenvolvem experiências de vidas, que se instauram no corpo”. A autora, ainda pontua que “a direção [no Método BPI] trabalha com a pessoa no sentido de

possibilitar-lhe o máximo possível a vivência de suas paisagens. Sem retenção, sem eleição de nenhuma delas, sem priorizar o cognitivo”.

Dentre as imagens descritas pelos adolescentes estavam:

A paisagem e as pessoas da Fazenda Roseira, que William descreve: “O chão era de terra e pedra como da entrada da Fazenda e tive vontade de dançar. Quis tocar os tambores” (Aula EP07), e Helena que também cita na Aula EP01: “Dancei jongo me senti muito alegre e estava me divertindo. Dancei com o Dadinho, Bianca e Lucas [da Fazenda Roseira]”.

A floresta ou o mato observados na Fazenda Roseira:

Ana Paula (Aula EP17): “To pensando em pegar várias fotos de floresta em desenho e colar na parede vai me dar bastante inspiração. Tinha alguns arbustos e quando eu vuava, nos arbustos eu sentia mais vontade de dançar (me alegre)”. (Aula EP18): “Hoje foi um dia muito legal porque eu dancei muito no meu dojo (Espaço pessoal). Hoje estava na floresta (a mesma paisagem que eu fiz no papel pardo para entregar para a Sara) mar; areia; arvore, matos, sol e céu”. (Aula EP19): “Hoje foi legal! Eu não sentia vontade de dançar e sim vontade de aproveitar a floresta, como por exemplo: andar, relar, ir nos rios e pular, e tudo isso foi na floresta. Isso já tinha vindo de relar nas árvores e nos matos, mas hoje vei tudo isso”.

Diário da Diretora (Aula EP01) sobre Crister: “Crister trouxe folhas para seu dojo e disse que estava em uma floresta”. (Diário da Diretora Aula EP05): “No dojo Crister preparou o seu espaço já colocando as folhas verdes de árvore no chão com a imagem da floresta”.

Pérola (Aula EP01): “Comecei a dançar e era a floresta da fazenda, e pra lá tinha gente dançando”.

Lia (Aula 16): “No dojo eu imaginei eu em uma floresta cheia de flores e uma árvore no meio da floresta, tive vontade de subir nela”.

As aranhas da Fazenda Roseira, que em alguns momentos eram associadas à sensação de medo e em outras de alegria:

Pérola (Aula EP01): “Eu tinha que matar uma aranha gigante, peguei o bastão para matar uma pequeninha, mas quando virei era gigante”.

Diário da Diretora (Aula EP05) sobre Peterson: “Peterson disse que estava dançando sozinho na estrada da Fazenda. Ficou enrolado nas teias das aranhas, e sentiu-se alegre”.

Diário da Diretora (Aula EP06) sobre Bill: “Bill disse que foi legal hoje e que estava na fazenda. Começou a dançar e veio a imagem de árvore; viu uma aranha se movimentando e começou a pular”.

A relação da pesquisa de campo e a **capoeira**: Apesar da capoeira ser citada pelos adolescentes nos momentos de luta de seus dojos, ela também estava relacionada com a imagem das rodas de jongo. Os educandos Crister e Daniel foram os adolescentes que mais relatavam os momentos de capoeira em seus dojos, sendo que, Crister tem esses momentos desde o primeiro semestre, e Daniel utilizou-os durante toda a montagem de seus roteiros deste terceiro semestre.

Daniel descreve na Aula EP13: “a Sara falou para rodar e fui parar na roda de capoeira e ganhei um cordão e coloquei no lugar marcante”. Na Aula EP14, o adolescente prossegue: “Hoje eu estava numa rua abandonada e eu achei a fazenda roseira e cheguei lá tava o Bruno e José e eles chamaram para jogar capoeira e ganhei um cordão e depois fui para outro lugar jogar jongo”.

As rodas de jongo e o jogar: A percepção das semelhanças entre as rodas de capoeira e jongo fez com que essas paisagens fossem muito fortes no processo individual e grupal dos adolescentes. Sobre jogar os adolescentes descrevem:

Peterson (Aula EP04): “No dojo eu pensei que eu estava na roda de jongo e uma mulher estava batucando para eu dançar e veio na minha cabeça de pegar o lenço e colocar no cabelo fazer tipo de cabelo o melhor dia que eu gostei”.

Daniel (Aula EP12): “Hoje eu estava numa parte de areia. Era jongo e na areia era capoeira e eu fui um pouco de cada vez e mudei vontade de amassar areia”.

Diário da Diretora (Aula EP08) sobre Bill: “Vejo o movimento de jongo. Todos da sala estavam dançando com ele”.

Diário da Diretora (Aula EP01) sobre Brenda: “Quando tocou a música ela tava na Bahia jongando e veio um monte de gente jogar com ela. Sentia-se agitada, queria gastar energia. Ela viu uma mulher passando com uma bacia, e ela queria experimentar. Então fez o braço com a bacia”.

Outra paisagem recorrente nos dojos dos adolescentes era a da **Bahia**. Juntamente com ela, a imagem de baianas, baianos, e o próprio “estar na Bahia” foi muito citada por eles. Como exemplo temos:

Peterson (Aula EP08): “Hoje no meu dojo eu estava na baía e estava dançando com as baianas e eu estava desputando um dançar da baía”. (Diário da Diretora Aula EP18): “Na floresta ele não achou nenhum bicho e quando foi ao dojo ele foi direto para a Bahia, [...]e começou a dançar com as baianas. Estava com o corpo solto”.

Cristian (Aula EP04): “Estava na Bahia. Estava em uma batalha contra baianos. O corpo era de uma baiana gorda de saia branca”. (Aula EP20): Na Bahia eu estava tocando uns instrumentos como chocalho.

Daniel (Aula EP20): “Na capoeira o chão era de piso liso, e na música Baianá eu fui para a Bahia e dancei com eles”.

Lia (Aula EP12): “Fizemos o dojo e eu imaginei que estava no trio elétrico com umas baianas e que uma me deu um vaso de flores”.

O carnaval: Atrelado às imagens da pesquisa de campo e com a ajuda da trilha sonora de músicas brasileiras (incluindo o samba enredo), o carnaval passou a ser experimentado nos dojos dos adolescentes. Eles trouxeram imagens dos percussionistas (que tocam os tambores e baterias), das rainhas de bateria, do trio elétrico e de objetos como o próprio tambor e a bandeira (da porta-bandeira). Os educandos descrevem:

Pérola (Aula EP18): “Imagens: Carnaval; Bahia; casa; apresentação [...] fui convidada para ser a rainha da bateria”.

Cristian (Aula EP20): “Hoje eu dancei bastante, virei Índio de tribo e virei baiano e virei musa de carnaval.”

Diário da Diretora (Aula EP16) sobre Crister: “Crister estava no carnaval, ela colocou um pano no bastão e girou como uma bandeira, jogou capoeira e tocou pandeiro. No carnaval ela não sambava, só mexia a bandeira”. (Diário da Diretora Aula EP17): “Crister na preparação do dojo costurou sua bandeira como porta-bandeira”.

Como na maior parte das aulas deste eixo havia a utilização das saias nos dojos das meninas e de alguns meninos, o movimento de girar a saia era também citado por eles. Geralmente estava vinculado às paisagens da fazenda, da Bahia, do jongo e do carnaval. No Diário da Diretora (Aula EP07) cito: *“Fernanda, Ana Paula e Pérola usaram e dançaram muito com as saias, elas fizeram muito o movimento de girar, principalmente Pérola.*

Conclui-se com essas imagens citadas o quanto foi positiva a inserção dos adolescentes na pesquisa de campo, e como, com a vivência do eixo *Co-habitar com a Fonte*, as referências que os adolescentes tinham de dança foram modificadas. Percebi o gosto que eles adquiriram de imaginar-se a dançar tendo por local referências culturais brasileiras, as quais anteriormente eram rejeitadas. Ainda pude constatar que o ambiente de apresentação, concurso e competições de dança existente em grande medida no hip hop ainda estavam presentes, mas o prazer de estar em roda, com os colegas ou com outras pessoas também foram experimentados.

Outros aspectos da cultura brasileira emergidos nos dojos neste semestre foram as imagens de índios, ocas e tribos. Esses temas vieram unicamente de seus referenciais internos, pois não abordamos especificamente as questões indígenas nas atividades, a não ser nos movimentos da roda de aquecimentos. As imagens citadas foram:

Ana Paula (Aula EP07): *“Eu estava em uma casa de índio, só que sem parede, tinha palha em cima (teto). Era dia!!! (e tinha sol) O chão era areia, no lugar de grama é o pano, virou areia”.*

Pérola (Aula EP07): *“O chão era de mato. Depois casas de índios com madeira, palha e eu estava em uma apresentação e então me soltei mais”.*

Fernanda (Aula EP01): *“Vi uma cabana que tinha índios que dançavam uma coisa estranha”.*

Percebe-se nas imagens citadas, como a aceitação e o reconhecimento das referências brasileiras em seu próprio corpo foi acontecendo no desenvolvimento

deste processo, sendo algo surpreendente em vista da alta rejeição que esses adolescentes manifestavam quanto a essas movimentações e sonoridades no início desta pesquisa.

Havia também, nesta fase do processo criativo, ações que se repetiam na maioria dos dojos. Eram ações de luta e de limpeza, que na maioria das vezes, traziam uma grande mobilização aos movimentos no dojo. Elas surgiram principalmente depois que inseri no roteiro das atividades, o percorrerem um caminho (de floresta, de flores e etc) e o encontrar o seu espaço de dojo neste caminho, que também é uma estratégia utilizada nos laboratórios do Método BPI.

O espaço encontrado era, na maioria das vezes, atribuído a uma casa, cabana ou ao seu espaço de proteção e aconchego. Esses espaços, ao serem encontrados, se mostravam sujos, bagunçados e precisando de organização (na casa inteira, nas roupas e na pessoa que a habitava). E eles assim o faziam: limpavam, espanava, lavavam etc. Sobre essas ações os adolescentes descrevem:

Momento Limpeza:

Ana Paula (Aula EP10): “Eu peguei o lenço fingi que era a vassoura e varri tudo, depois peguei o bastão como se fosse a pá e joguei as flores para fora do dojo”.

Pérola (Aula EP19): “Hoje quando a Sara falou pra imaginar eu imaginei uma casa e o que me chamou a atenção foi o teto e cheguei em casa e a arrumei e depois fui dançar carnaval e bem depois fui dançar jongo”.

Diário da Diretora (Aula EP15) sobre Brenda: “Quando entrou no dojo quis limpar, limpar e limpar. O bastão era a vassoura, que ela varria e era mais fácil”. (Diário da Diretora Aula EP16): “Entrou no dojo e foi buscar a pá (de lixo) e começou a limpar”.

Diário da Diretora (Aula EP09) sobre Fernanda: “Quando achou a casa ela era antiga, velha e ela chegou dentro e estava tudo empoeirado. Começou a limpar e ficou bonita, achou uma saia na casa (foi a coisa mais interessante que encontrou) colocou-a e começou a dançar”. (Diário da Diretora Aula EP10): “Quando viu uma casa na estrada ao lado do campo de flores, ela entrou e estava bagunçada, então limpou, limpou, limpou, lavou a roupa que estava suja e ela também estava suja. Ela limpou, varreu com a vassoura e na saída do dojo ela limpava também as pessoas que

estava perto de seu dojo”. (Diário da Diretora Aula EP12): “Fernanda encontrou uma casa e levou um susto por que estava toda suja de novo, as coisas estavam todas espalhadas e tinha roupa suja e empoeirada. Então ela lavou e colocou no varal e não estava secando, então ela balançou e secou. Pegou as roupas que já estavam secas e as coisas que estavam limpas e ficou limpo seu dojo”.

Diário da Diretora (Aula EP09) sobre Rafael: *sobre “Achou uma casa de madeira toda suja e ele saiu para caçar e depois voltou e limpou. Sentia-se bem na casa”. (Diário da Diretora Aula EP12): “Só veio a imagem de uma vassoura (que era o bastão) e que ele varria. Sua caixa transformou-se em uma estante”. (Diário da Diretora Aula EP12): “Limçou a casa e saiu para a floresta onde tudo estava doente e ele começou a cuidar, e era só uma parte da floresta”.*

Diário da Diretora (Aula EP09) sobre Peterson: *“Peterson foi para um lugar bem grande com gente boa e para finalizar ele começou a limpar tudo para deixar tudo limpo para essas pessoas”.*

Momento Luta: As lutas descritas pelos adolescentes variavam o adversário (animal ou pessoa) e a intenção (para matar ou pela amizade). Em alguns dos educandos esses objetivos eram conflitantes, e quando não queriam admitir a violência implícita em sua luta, diziam que estavam brincando.

Brenda (Aula EP14): *“[...] no meu dojo fechei os olhos e comecei a lutar com uma pessoa não sei se era do mal ou bem”. (Diário da Diretora Aula EP18 sobre Brenda): “Brenda lutou com pessoas de bem, e dava risada”.*

Diário da Diretora (Aula EP17) sobre Peterson: *“Quando achou o dojo, tinha uma espada e tinha muitas pessoas lutando e ele começou a lutar também”.*

Diário da Diretora (Aula EP18) sobre Crister: *“Crister começou a dançar e quis usar o pano e teve a imagem de ter correntes nas mãos, que seguia com luta, capoeira e corrente de novo. Ela lutava contra uma pessoa do mal”. (Diário da Diretora Aula EP20): “Na capoeira ela estava em uma roda na Bahia [...] chegou a parte da luta e revezava entre carnaval e luta, mas a luta estava mais forte”.*

Diário da Diretora (Aula EP16) Rafael: *“Lutou contra muitas onças, sentia-se bem porque era o menino do desenho, e este era forte”.*

Diário da Diretora (Aula EP18) sobre Bill: “Bill andou pela floresta conheceu um homem e lutou na amizade”.

William (Aula EP18): “As lutas eram de brincadeira”.

A decorrência desses momentos de luta foi a forte imagem e desejo de matar pessoas ou animais em seus dojos, que ao perceber que estavam sendo descritos com muita frequência, trouxe a necessidade de ser conversado na roda de conversa. Expliquei a eles que esses sentimentos de raiva que levavam à ação de matar deveriam ficar somente no dojo, e que o dojo era um espaço de vida e não de morte. Pedi também que refletissem sobre o porquê dessa vontade, e se perguntassem contra quem (na vida real) estavam destinados esses sentimentos.

Observa-se neste processo que o sentimento de raiva já estava nos adolescentes deste o começo do projeto, porém, era colocado para fora de forma destrutiva, uns contra os outros, quebrando objetos. Neste momento, eles tinham a possibilidade de manifestá-la em um ambiente protegido, com uma condução, um limite, um reconhecimento e uma elaboração.

Sobre a ação de matar, os adolescentes descrevem:

Brenda (Aula EP15): “Quando coloquei a armadura deu vontade de matar a todos que estavam em volta/fora do seu dojo (animais da floresta) e eu sentia muita raiva deles”.

Diário da Diretora (Aula EP12) sobre Peterson: “Peterson virou uma onça e quando foram tentar matá-lo ele os matou. Ele ficou forte”. (Diário da Diretora Aula EP13): “[...] tinha pessoas querendo matá-lo e ele com a espada (bastão) começou a matá-los também”. (Diário da Diretora Aula EP16): “[...] ele achou duas espadas e lutou matando as pessoas”.

- **Outros aspectos percebidos no dojo**

No desenvolvimento deste terceiro eixo do Método BPI, *Estruturação da Personagem*, pude observar algumas citações de imagens referente ao eixo *Inventário no Corpo* dos adolescentes, principalmente relacionados às imagens de suas mães no dojo. Rodrigues (2003, p.96) explica que “O *Inventário no Corpo*

irá realizar-se em outras etapas do processo, fazendo parte dos procedimentos do BPI toda vez que ele for tocado por alguma identificação”.

Reforça-se neste momento, por parte de quem está dirigindo o Método, condições para que haja a emanção desses conteúdos, “imprescindível para a fluidez do movimento” (Rodrigues, 2003, p.97)

Dentre os registros desses momentos, podemos citar as falas de:

Lia (Sem data): *“Hoje imaginei muitas coisas no meu dojo. Lá dentro tinha muitas caixas vazias e coloridas, senti muita falta da minha mãe”.*

Crister (Aula EP10): *“[...] depois mudou a paisagem e quem morreu foi sua mãe, ela sentiu tristeza”. (Diário de Dojo EP12): “No dojo, sua mãe estava fazendo massagem nela”.*

Fernanda (Aula EP05): *“No dojo, minhas pernas se transformaram nas pernas da minha mãe”.*

Cristian (Aula EP18): *“Do nada veio uma bola na minha mãe eu joguei futebol e vôlei com ela, chutando e agarrando a bola”.*

No desenvolvimento dos dojos deste semestre, percebi uma necessidade grande dos adolescentes de fecharem os olhos com os tecidos. Havia relatado esta prática desde o primeiro semestre, porém, nesta fase do processo criativo, houve dias em que todos os educandos estavam de olhos fechados. A educanda Pérola fala sobre o fechar de olhos em seus dojos (Aula EP07): *“Gosto de fechar os olhos que me ajudam a imaginar”.*

Outro aspecto observado nos outros dois semestres e ainda apontado pelos adolescentes nesta fase foi o sentir-se amarrado. Essa sensação e (para muitos) ação de estar amarrado ocorreram menos vezes neste semestre, mas pôde ser observado nos relatos sobre Crister (Diário da Diretora Aula EP04): *“Crister se amarrou e ‘alguém’ pedia para que ela se soltasse e ela descobriu o movimento de cobra para se soltar sem usar as mãos. Os tecidos eram cordas que a amarraram”.*

Neste mesmo dia, Crister relata estar sentindo-se presa a uma caixa também, e ela dançava para se soltar. Assim como a educanda, outros adolescentes também relataram sentirem-se presos e procuraram forças para se soltar:

Daniel (Aula EP19): “[...] eu entrei na baia e entrei numa caixa preta escura e a Sara falou fazer uma roda de jongo e ai eu consegui sair”.

Lia (Aula EP19): “Hoje no dojo imaginei que era um pássaro na gaiola com muitos passaros em volta de mim eles bicaram a gaiola até ela quebrar depois fui em um clube dança”.

Diário da Diretora (Aula EP07) sobre William: “William entrou num lugar escuro em que estava preso. Ele saiu e se sentiu livre, mas quando voltou essa sensação estava lá no dojo”.

Diário da Diretora (Aula EP18) sobre Rafael: “Rafael estava dentro de uma caixa de vidro e tentava quebrá-la com o bastão. Quando saiu do dojo ele já tinha conseguido quebrá-la. Ele voltou e lutou com a cara que o trancou”.

A sensação de ser invisível, e não ser notado, também foi citado pelos adolescentes. Eles relataram:

Brenda (Aula EP02): “O meu corpo estava muito agitado e conforme eu, estava me movimendo, muito rápido e na primeira parte eu era invisível e ninguém me via mas eu via eles”.

Diário da Diretora (Aula EP05) sobre Crister: “Estava andando na cabeça das pessoas e se perguntava por que estava ali e ninguém percebia?”.

Diário da Diretora (Aula EP10) sobre Andréia: “Floresta sem nada, só mato. Tinha um povo dançando, mas ninguém a via e ela ficava triste. Quando achou seu lugar era um lugar que não tinha ninguém, como se não houvesse ninguém no mundo e ela ficou lá, sentada, sentindo-se sozinha”.

As palavras de Andréia neste momento se assemelharam com seus relatos no segundo semestre, e esta não é uma impressão somente dela. O sentimento de invisibilidade permeia as relações sociais desses adolescentes, entre eles mesmos, entre eles e os adultos e entre eles e a sociedade.

Costa (2004, p.22) relaciona o conceito de invisibilidade pública com o de humilhação social, afirmando que este é um “sofrimento ancestral e repetido”. O autor explica que:

A humilhação marca a personalidade por imagens e palavras ligadas a mensagens de rebaixamento. São mensagens arremessadas em cena pública: a escola, o trabalho, a cidade. São gestos ou frases dos outros que penetram e não abandonam o corpo e a alma do rebaixado: o adulto e o idoso, já antes o jovem ou a criança, vão como que diminuir, vão guardar a estranha e perturbadora lembrança de quem a eles se dirigiu como quem se tenha dirigido ao inferior.

Acredito que, pelo bairro onde vivem, pela família que têm, pela condição de suas roupas ou materiais e principalmente pela forma com que são tratados em casa ou na escola, esses adolescentes carregam em si, “incrustados em seus músculos” as marcas da humilhação e do sentimento de invisibilidade, de não ter importância frente aos demais. Dessa forma, as referências positivas que encontramos nos relatos desses adolescentes são de grande valia para as conquistas desse projeto de pesquisa e para suas próprias vidas.

Apesar de todos esses aspectos aflitivos no desenvolvimento dos dojos, houve aspectos muito positivos neste processo. Um deles foi a referência que os adolescentes tinham de sua dança, e de como eles se definiram como “mais soltos” ou dançando melhor. Se comparados aos dados do primeiro semestre, as citações dos educandos tiveram uma mudança significativa para melhor, mostrando-nos como os valores de sua autoestima foram alterados.

Os adolescentes descrevem:

Brenda (Aula EP03): *“Hoje me senti muito muito solta com meus colegas acho que com meus colegas me sinto bem a vontade”.*

Crister (Aula EP16): *“Eu misita bem mais fique mais felis que eu me sote foi bom”.*

Cristian (Aula EP18): *“Hoje eu suei pra caramba, gostei muito da dansa, minha barriga até dueu de tanto dansa.”*

Ana Paula (Aula EP13): *“Quando sai do dojo com o lenço voltei mais animada, senti mais vontade de me soltar, me senti mais leve. Gostei bastante. O lugar que eu estava tinha areia, árvores cheias de flores, mar, céu, sol e grama, que deu mais ânimo”.* (Aula EP06): *“Quando eu usava os objetos, eu me soltava bastante. Porque todos os outros objetos me ajudaram”.* (Aula EP17): *“Hoje no dojo (Espaço pessoal) foi: Eu fiz vários movimentos e dancei muito, muito (me soltei)”.*

Em contrapartida às imagens iniciais de seus dojos, no primeiro semestre, em que os educandos tinham a necessidade de ter uma referência de dançarino para “copiar”, neste semestre percebi descrições dos adolescentes quanto a fazer algo (dança ou movimento) para ensinar outras pessoas, ou para que essas outras pessoas os “imitassem”.

Os educandos citam:

Crister (Aula EP19): “Na música do Baianá, eu estava na escola de samba e a professora faltou e eu fui ensinar as crianças”.

Peterson (Aula EP19): “Estava na Bahia e fui viajar, mas lá eles não sabiam o que era jongo, e eu ensinei”.

Cristian (Aula EP08): “Comecei a dançar e virei índio de tribo e eu tinha chegado lá mas ninguém me conhecia e ficaram olhando para mim, era no meio do matão. Eu entrei no meio da roda deles e comecei a dançar e ficaram olhando para mim, eu fez uma danças e os outros começaram a me imitar e isso foi legal”.

- **Saída dos dojos: caminhos, rodas e cortejos**



Figura 21 - Atividade de cortejos

A partir da Aula EP04 introduzi aos trabalhos de dojo a dinâmica utilizada no Método BPI dos bailarinos saírem de seus espaços individuais, percorrerem o espaço coletivo (centro da sala e em frente dos outros dojos) e voltarem para o seu espaço. As indicações para esses momentos com os adolescentes variavam de acordo com a energia do grupo naquele dia. Dentre elas estavam:

- Sair do dojo sozinho (um de cada vez), percorrer a frente dos dojos dos colegas e voltar ao seu dojo;
- Sair de seus dojos todos de uma vez, continuar seu movimento até o centro da sala, se sentir vontade interagir com um ou mais colegas e voltar ao seu dojo;
- Sair de seus dojos, ir até o centro da sala, deixar formar a roda de jongo, desfazer a roda e voltar aos seus dojos;
- Sair de seus dojos, ir até o centro da sala, perceber quem irá à frente do grupo, realizar um percurso de cortejo pela sala, desfazê-lo e voltar aos seus dojos.

Esse procedimento de saída dos dojos é realizado no processo de desenvolvimento do Método BPI com o sentido de promover a interação entre os “personagens” ou modelagens presentes no corpo do intérprete naquele momento. Os percursos feitos pelo grupo se assemelham aos cortejos e procissões presentes nas festividades das manifestações culturais brasileiras, observadas e decodificadas por Graziela Rodrigues em suas pesquisas de campo.

Nas primeiras vezes que indiquei a saída dos dojos os educandos não entenderam muito bem. Mas a partir da segunda aula, quando entenderam a proposta, passaram a aproveitar esses momentos e sentiram-se mais livres. No Diário da Diretora, registro esses momentos de saída e interação dos adolescentes:

Diário da Diretora (Aula EP04) sobre Ana Paula: “Pedi para Ana Paula sair sozinha do dojo e percorrer os outros. Ela disse que não entendeu muito bem, mas quando voltou para o seu dojo se sentiu melhor. Com vontade de dançar, dançar e dançar”. (Aula EP20): “Quando a Sara falou que era para sair do dojo e vir para o centro e dançar todo mundo junto eu gostei e fui a primeira a sair do dojo, porque eu só estava esperando a Sara falar para sair”.

Diário da Diretora (Aula EP20) sobre Pérola: “No meio da sala, Pérola interagiu com Fernanda, pois ela também estava dançando com a saia e estavam no carnaval dançando. Sentiu-se uma “louca descabelada” ao voltar para o dojo. Na roda quem mais chamou a atenção dela foi Ana Paula com o bastão e a Lia com a venda nos olhos”.

Diário da Diretora (Aula EP14) sobre Cristian: “Na hora de sair do dojo, ele disse que deu vontade de sair pulando, correndo e tocando, e era “mais legal” porque no dojo havia pouco espaço”.

Diário da Diretora (Aula EP05) sobre Crister: “Crister, quando William saiu do seu dojo e passou pelo dela, teve um movimento de defesa e usou os bastões como espada. Sentiu-se livre ao sair do dojo e visitar os outros”.

Diário da Diretora (Aula EP19): “A música de jongo ajudou a fluir o movimento, pedi então para que saíssem dos dojos e deixassem formar a roda de jongo, e então a movimentação/dança ‘explodiu’. Eles voltaram para os dojos alegres, saltitantes e exaustos, depois, na roda, disseram que havia ‘sido incrível”.

3.3.3 Fechando: movimentos-síntese

Um das características do *eixo Estruturação da Personagem*, num processo criativo integral do Método BPI, é a nucleação de uma personagem no corpo do bailarino-pesquisador-intérprete. Rodrigues (2003, p.121) explica que “a personagem emerge do *Co-habitar com a Fonte* e do que essa vivência despertou na própria pessoa” e segundo a autora, “esse despertar ocorre dentro de um processo de construção e destruição da imagem corporal”.



Figura 22 - Atividade de roteiros individuais

No processo criativo com os adolescentes, os movimentos-síntese de seus dojos não chegaram à estruturação de uma personagem, mas sim, à identificação de algumas modelagens corporais que se repetiam em cada um e/ou no momento de dojo mais significativo para o adolescente.

No processo de descoberta desses conteúdos significativos, utilizou-se alguns procedimentos do Método BPI a fim de levar os adolescentes a uma “integração de suas sensações, das suas emoções, e das suas imagens, vinda até então soltas e desconectadas” (Rodrigues, 2003, p. 124).

No percurso desta fase são trabalhados vários desdobramentos através de sucessivas manobras em que se traz a personagem para o corpo e se retira a personagem do corpo. Tanto os movimentos de trazê-la para o corpo como os movimentos de retirá-la, são fundamentais para a sua estruturação. (Rodrigues, 2003, p.124).

Ao descrever essas “manobras” de trazer e retirar o corpo imaginário de outras pessoas de seu corpo, os adolescentes usaram termos como “virei outra pessoa”, “entrei no corpo dele(a)” ou até mesmo “incorporei”.

Rodrigues (2003, p.123) ressalta que,

No momento em que se pretende clarear o significado de Incorporação utilizado no BPI deve-se antes de tudo deixar evidente que não se está correlacionando-o nem com a regressão nem tampouco com ao recebimento de espíritos. Porém, o conhecimento de ambos traz dados fundamentais para entender o corpo em profundidade, principalmente se o intuito é alcançar um corpo que dança no seu mais profundo sentido de existência.

Quanto ao sentimento de tornar-se outra pessoa, descrito pelos educandos, eles relatam:

Peterson (Aula EP05): *“Hoje foi muito legal hoje foi diferente de mas hoje eu mudei virei outra pessoa”.*

Pérola (Aula EP20): *“dançei muito com a saia e com o bastão e quando a Sara falou pra ver se tirasse alguém e vi uma nega da bunda pesada”. (Diário da Diretora Aula EP08): “Pérola foi pro meio do mato e foi andando, e ficou girando a saia. Ela viu uma pessoa de argila com o corpo da Ana Paula, e ela modelou, e entrou nela e sentiu a Ana Paula, mas quando dançou o jongo já não era mais ela”.*

Descreverei a seguir as modelagens e os momentos significativos sintetizados pelos adolescentes na finalização deste processo criativo e acrescentarei as citações em que foram chegando a essa conclusão, assumindo para si e para os outros os seus resultados.

Crister: A Ninja

“Quando eu vou fazer o dojo, sempre me dá a imagem do ninja e o meu jeito de mexer o meu corpo é como a luta” (Relato em vídeo).

(Aula EP05): “Crister, uma ninja na floresta, estava tocando um instrumento. Estava me sentindo mais corajosa e mais forte”.

(Diário da Diretora EP08): “Crister quando entrou em seu dojo e estava alongando já começou a vir a ninja. Ela chegou lá e começou a lutar. O chão de onde ela estava, também era ‘lotado’ de argila, e ela amassava por que tudo estava cheio de argila”.

(Diário da Diretora EP18): “Quando ela colocou a bandana, a ninja já veio, quando começou a luta, ela usou poucos materiais”.

Crister foi a educanda que teve uma maior compreensão de seu processo criativo. Como descrito a seguir, nas cenas da apresentação final, ela foi a educanda que

permaneceu em todos os momentos/cenas da turma do matutino. Nestes momentos a Ninja passou pela floresta imaginária com sua tocha e espada (bastão), percorrendo-a em sua missão, iluminando o caminho e se defendendo de animais e/vilões que ali estavam; jogou capoeira; dançou jongo e dançou no carnaval com sua bandeira (de porta-bandeira).



Figura 23 - Educanda Crister e a modelagem da Ninja

Brenda: O Dançarino e a Armadura



Figura 24 - Educanda Brenda e a modelagem do dançarino

(Aula EP10): “O tecido preto trouxe a imagem de um dançarino, eu comandava os passos dele”.

(Aula EP15): “Deu vontade de dançar com o dançarino. Quando coloquei a armadura deu vontade de matar a todos que estavam em volta/fora do meu dojo. Foi muito bom, mas com muito cansaço. O corpo durante a modelagem mudava somente da barriga para cima (os braços) e os pés só um pouco”.

(Aula EP16): “Comecei a dançar com a modelagem do dançarino e não vinha outra imagem. Queria fazer mais movimentos com a mão que balançava”.

A modelagem do Dançarino de Brenda tinha um prolongamento de braços feito de tecidos, que ela amarrava na janela para dançar. No dia do encerramento do processo criativo, ela não o utilizou. A educanda fez parte dos momentos da floresta (ação de correr e fugir de animais e de sentir o chão e as árvores); do jongo (em que todos jogavam em roda) e do carnaval.

A Armadura, bastante utilizada por Brenda nos dojos, e que foi confeccionada por ela nas primeiras atividades deste semestre, (uma camiseta cortada nas laterais, sem a parte das costas e amarrada com uma faixa na cintura envolvendo seu tronco), era usada nos momentos de luta. Ela também não a utilizou no dia da apresentação.

Peterson: O Leão e a Baiana

“No meu dojo vem guerra, Bahia, e tudo mais e vou colocar tudo isso hoje na minha apresentação”. (Relato em vídeo)

(Aula 16): “Comecei a enfrentar um leão na floresta ele rugiu e eu rugi [...] e estava como uma baiana e comecei a disputar com as outras mulheres e ganhei [...] fiz uma modelagem na floresta, Bahia e guerreiro”.

Peterson foi o único educando que experimentou modelagens de animais em seus dojos, ele relatou que quando rugia sentia-se mais forte. No início da apresentação final, no momento da floresta, ele começou sentado no chão como o leão e em seguida colocou a saia como a baiana. Ele e William foram os educandos que usaram as saias e o tecido na cabeça (como o cabelo) em seus dojos.

William: A Baiana Bianca

(Diário da Diretora EP05): “Notei no movimento de William que na indicação da transformação do corpo, seu corpo estava mais largo, com os braços abertos, e ele disse que estava com o corpo da Bianca”.

(Diário da Diretora EP17): “William disse que sua modelagem é o corpo de Bianca e quando ele foi moldá-la em seu corpo, teve tontura e se deitou”.

(Aula EP18): “Hoje nois fez a floresta é a muito alegre e no do foi muito legal a Bianca tava no meu corpo e e isso”.

(Diário da Diretora EP18): “William se trocou, arrumou seu dojo e no seu corpo veio o corpo de Bianca com mais um monte de homens dançando jongo com ela e ele achou legal. Teve a imagem de baianas e ele era a “Bianca baiana”.

Desde as primeiras aulas deste semestre, William trouxe a imagem do corpo de Bianca para o seu corpo. Ele também era o educando que mais brigava pela saia “mais pesada e rodada” na sala. Seus movimentos eram contidos, mas eram muito fortes, havia sempre o movimento de pegar e segurar a saia enquanto dançava, e seus pés apresentavam esforços máximos, como raízes profundas.



Figura 25 - William e a modelagem da baiana Bianca

Rafael: O Espadachim

(Aula 05): “No dojo me transformei em um espadachim e eu lutava contra aranhas gigantes e era na fazenda Dito Ribeiro”.

(Aula 14): “O corpo do dojo era um homem alto com uma armadura de ouro ele tinha cabelos longos e azuis”.

(Aula 18): “A modelagem era o ‘carinha’ que eu desenhei (espadachim)”.



Figura 26 - Rafael e os movimentos do Espadachim

Rafael tinha poucas imagens em seus dojos. Ele também falava pouco nas rodas de conversa e não gostava muito dos exercícios físicos, apesar disso, faltava pouco e se dedicava nos momentos de desenho. A modelagem do Espadachim se desenvolveu à medida que suas habilidades com os bastões também aumentaram. Ele usava dois bastões em seus movimentos, e mesmo sendo, em alguns momentos repetitivos, desenvolveu uma grande agilidade com eles.

Na apresentação final, Rafael fez dupla com Bill que também desenvolveu seu momento de luta com os bastões. Os dois demonstraram um grande desenvolvimento espaço-temporal em seus movimentos com os bastões,

conseguindo alternar a dinâmica de velocidade e força na fase final do processo criativo.

Bill: Aprendiz de Ninja

(Diário da Diretora EP09): “Bill estava treinando e ao passar na frente dos dojos ele lutava com cada um. No dojo só veio seu mestre que o ensinava a lutar”.

(Diário da Diretora EP07): “Bill amarrou suas faixas como ninjas, mas seus movimentos foram menores”.

(Diário da Diretora EP13): “Bill colocou suas faixas de pano na cabeça, cintura e pés”. Apareceram muitas luzes e campeonato de luta, ele estava lutando nas finais e usou o bastão como espada”.

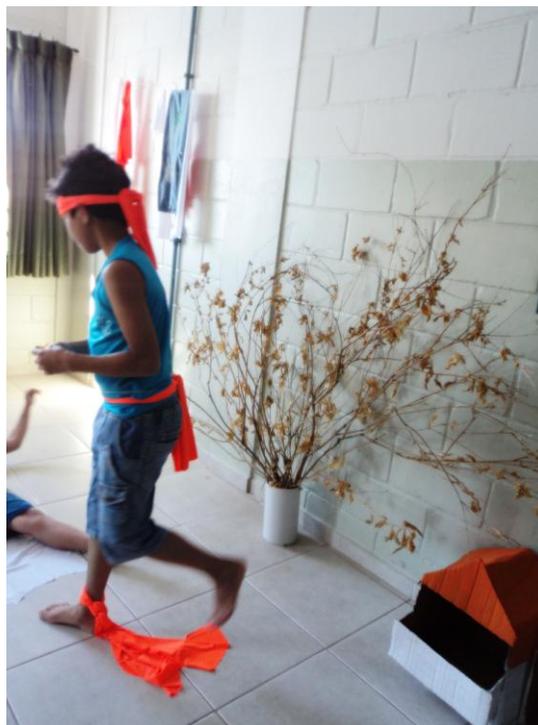


Figura 27 - Bill e as indumentárias do aprendiz de ninja

Bill teve um desenvolvimento muito parecido com o de Rafael, a diferença é que em seus dojos ele experimentava movimentos de samba e hip hop com o bastão.

Os dois educandos tinham 10 anos de idade e Bill, inclusive, ainda trazia brinquedos de casa para seus dojos (como bonequinhos, dinossauros etc).

Cristian: A indiana e a Musa de Carnaval

(Diário da Diretora EP06): “Modelagem da indiana, com quadril em movimento de oito e suas mãos modificaram”.

(Aula 17): “Eu hoje virei um sambista e uma musa de carnaval”

(Aula 20): “Eu hoje virei uma musa de carnaval foi na onde mi soutei”.

Cristian faltou muito nas aulas do projeto. Ele foi apenas uma vez à pesquisa de campo e faltou duas aulas antes da apresentação, vindo somente no dia. Ele utilizou a modelagem da Musa de Carnaval no momento limpeza e no momento carnaval da apresentação de encerramento do projeto.

A limpeza de Fernanda

(Aula EP19): “Hoje foi legal por que no começo quando fiquei na frente do dojo, veio a imagem da minha casa normal, e deu vontade de limpá-la. Depois sai e fui visitar o “Palácio das Rosas”.

Os tecidos tiveram um papel muito importante no desenvolvimento da educanda Fernanda, que atribuiu a um pedaço de tecido de chita florido, movimentos que ela denominou “Dança das Rosas”. Fernanda, como citado nas referências de baixa autoestima na confecção de objetos, achava seus movimentos ‘estranhos’, e por vezes não queria falar sobre eles nas rodas de conversa.

A partir da Aula EP06, a educanda descreve seus movimentos com os tecidos, com cuidado e carinho, sempre sondando se seriam bem recebidos. No Diário da Diretora, há relatos do surgimento da “Dança das Rosas” de Fernanda: *“Dançando com o bastão, com o lenço, e com uma pessoa (cabelo enrolado e saia) que disse para ela (ela não queria falar por que disse que não existia) que ela fazia “a dança das rosas”. Dançando com o tecido vermelho com as rosas e as flores”.*

As citações quanto à “Dança das Rosas” prossegue pela Aula EP08 em que a adolescente diz: *“[Hoje] foi muito legal por que eu estava dançando a “danças das*

rosas” de novo, e quando eu dançava, eu ia para cada lugar, fui para a floresta e lá encontrei a cabana (que fiz na argila) que se chamava “Palácio das Rosas”, nela foi legal por que eu aprendi mais danças”. Dançar por outros lugares e aprender mais danças foi uma validação positiva que Fernanda obteve sobre suas descobertas de novos movimentos. A adolescente passou a assumir esse processo de uma forma que não o fazia enquanto achava seus próprios movimentos ‘esquisitos’.

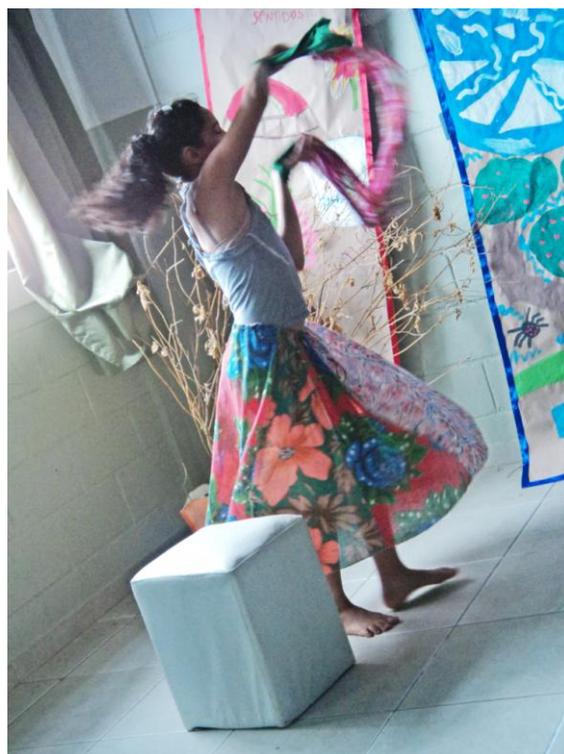


Figura 28 - Fernanda e a Dança das Rosas

Na Aula EP19, Fernanda cita o “Palácio das Rosas” pela última vez, chegando ao seu objetivo de dançar melhor: *“Depois sai e fui visitar o “Palácio das Rosas” onde tinha uma festa de quem dançava melhor (como uma mulher ensinou) e eu dancei muito e ganhei. Quando mudou a música, eu sai para festejar e dancei carnaval que era misturada com a ‘dança das rosas’.”*

A adolescente Brenda também cita em algum dos momentos de dojo o utilizar de uma “dança livre” para dar sequência aos seus movimentos. Percebo nessas duas formas, a “dança das rosas” de Fernanda e a “dança livre” de Brenda, uma maneira que as adolescentes encontraram de justificar a criação e aceitação de seus próprios movimentos.

O desenvolvimento de Fernanda, descrito na “Dança das Rosas” e emergida da simbolização dos materiais de sala, foi o fator mais significativo de seu processo criativo. Na apresentação final, Fernanda não quis fazer a “Dança das Rosas”, mas dançou com um tecido no momento de limpeza. A educanda também fez parte do momento de dança dos bastões, que não era atrelado a uma imagem específica, mas que expunha os movimentos que as adolescentes faziam com esse material.

A floresta de Ana Paula



Figura 29 - Ana Paula e os movimentos na floresta

(Aula 05): "Sensação: Dançar/ Paisagem: Grama/ Sentimento: Alegria/ Movimento: Rápido/ Modelagem: nenhuma. Meu dia foi assim".

Ana Paula foi uma das educandas que não teve uma modelagem específica em seu corpo. Seu desenvolvimento no dojo foi realizado de acordo com a paisagem mais significativa para ela que foi a da floresta. Durante o semestre a educanda desenhou e pintou árvores, flores, trouxe tecidos verdes ao dojo e encerrou o processo criativo dançando com seu tecido que simbolizava as árvores, num movimento de expandir e diminuir.

Os resultados mais expressivos de Ana Paula foram: a forma com que desenvolveu sua escrita; sua compreensão do processo criativo, falando e refletindo sobre ele nas rodas de conversa; sua dedicação à pesquisa de campo (já que levou inclusive sua mãe e seu irmão em uma das visitas); o aumento da sua confiança e autoestima em relação à sua dança e às suas criações; e o evoluir de sua movimentação que no início era contida e interiorizada e ao final era solta e constante.

A capoeira de Daniel

(Diário da Diretora Aula EP10): "Quando Daniel foi para a casa, ele viu um monte de capoeirista, eles perguntaram se ele sabia capoeira, e ele respondeu que não sabia nada ainda, então começaram a lhe ensinar. Depois ensinaram ele a tocar tambor, e jongo também".

Cerca de 90% das citações de Daniel em seu dojo foram de capoeira. Na apresentação, a cena de capoeira foi composta por ele e por Crister, sendo que, por um momento eu cheguei a acreditar que ele não subiria no palco. Daniel era muito tímido, ele dizia ter muita vergonha de dançar no dojo, e quando encontrou nos movimentos de capoeira uma segurança para dançar, permitiu que essa linguagem o fizesse experimentar outras coisas como o jongo e o toque dos tambores.

Houve uma conquista em seu processo criativo: ele entrou no primeiro semestre, saiu, decidiu voltar no início do segundo e ficou até o fim do projeto. Quando voltei à instituição em 2014 (depois das férias de dezembro e dois meses após o fim do projeto) ele não estava mais na entidade. Foi significativo que ele conseguisse concluir o processo, já que é muito comum que os adolescentes com situações familiares mais vulneráveis desistam de suas atividades e não as finalizem.

O preparar-se de Pérola

(Aula EP12): “Voltei para fazer uma apresentação e fiz um ensaio e me apresentei para o público o dojo de todos me chamou a atenção e depois escrevi no caderno”.

(Aula EP19): “Imagens: casa; jongo; carnaval. Momentos do dojo: saia; bastão; lenço; jongo; carnaval”.

Pérola também não teve nenhuma modelagem específica, mas seu corpo se mobilizava para os momentos de apresentação em palcos ou no carnaval. Em seus relatos ela descreve todo o processo de apresentação: ela ensaiava, preparava-se (vestia-se), apresentava e agradecia.



Figura 30 - Pérola e o uso da saia “mais pesada” em sua apresentação

Percebi que no dojo de outros educandos também havia essa preparação para iniciar algo. Havia o momento em que eles acrescentavam um adereço à sua roupa ou buscavam um objeto. Por esse motivo, acrescentei ao roteiro, e a um momento da apresentação, o preparar-se para a cena. Neste caso, Pérola vestia-se para dançar a dança dos bastões, juntamente com Ana Paula, Fernanda e Lia.

Lia foi a única educanda que não teve seu momento específico. Sua mãe não autorizou que ela fosse em nenhum dos dias na pesquisa de campo (nem na Estação Cultura, nem na Fazenda Roseira) e isso fez com que as imagens de dojo dela não se assemelhasse com o contexto vivenciado pelos outros educandos.

Na apresentação ela entrou somente na dança dos bastões e no carnaval, em que todos participaram. Havia em seu figurino de dojo, faixas como as de Crister, Rafael e Bill que tinham momentos de luta, mas ela não conseguiu desenvolver isso nos poucos dias que ela conseguiu acompanhar o projeto.

- **O roteiro para a finalização do processo criativo**

A partir da Aula EP15, após conversa com a orientadora desta pesquisa para sugestões de direcionamento de finalização do processo criativo, comecei a ter um tempo de conversa com os adolescentes para compilar suas imagens mais significativas em um roteiro tanto individual como coletivo. Após realizar esse procedimento com todos os educandos, pude trabalhar os momentos de dojo com instruções específicas para esses conteúdos.

Cada adolescente construiu seu próprio roteiro, e eu construí um roteiro do grupo que perpassava por esses momentos, investindo também em atividades que possibilitassem novos movimentos e significados dentro do conteúdo. Por exemplo: havia o momento de luta em quase todos os dojos, então em um determinado momento eu sugeria que eles entrassem nesse momento de luta atentando-se às minhas instruções de buscarem uma maior clareza do que ocorria nesses momentos (como lutar contra o quê? lutar contra quem? etc.).

A construção dos roteiros auxiliou muitos educandos na experimentação de suas imagens significativas, porém, houve aqueles que se incomodavam com as instruções dos roteiros, havendo inclusive, um movimento de ignorar ou deixar de ouvir as minhas sugestões.

Os adolescentes relatam na roda de conversa:

Crister (Aula EP16): “Eu não quis/consegui ouvir as músicas e as direções que você estava dando no dojo”.

Brenda (Aula EP16): “Não gostei de ouvir o roteiro”.

Lia (Aula EP20): “Não entrei em nenhuma imagem do roteiro, só um pouco da floresta”.

Os roteiros ajudaram a delimitar as modelagens e paisagens recorrentes no dojo dos adolescentes, e com essas informações construímos os momentos/cenas da apresentação final. Atentei-me a dizer-lhes que esses conteúdos poderiam modificar ou ganhar novos sentidos até a apresentação e que era para estarem abertos e atentos a isso.

Ao fim dessas atividades, delimitamos as cenas da apresentação e tivemos quatro dias de preparação e ensaio. Decidimos dividir a apresentação em dois momentos: a turma da manhã e a turma da tarde, para que os ensaios pudessem ser separados e a junção fosse feita apenas no dia.

O roteiro contou com:

Entrada da Turma da Manhã

Cena 1: Momento Floresta (Brenda, Crister, Peterson e William)

Cena 2: Momento Bahia, baianas, baianá (Brenda, Crister, Peterson e William)

Cena 3: Momento Capoeira (Crister e Daniel)

Cena 4: Momento Jongo (Todos os educandos da turma da manhã)

Entrada da Turma da Tarde

Cena 5: Momento Limpeza (Cristian, Bill, Fernanda e Pérola)

Cena 6: Momento Preparar-se (Pérola)

Cena 7: Momento Dança dos Bastões (Pérola, Fernanda, Lia e Ana Paula)

Cena 8: Momento Luta (Bill e Rafael)

Cena 9: Momento Girar a Saia (Pérola, Fernanda, Lia e Ana Paula)

Cena 10: Momento Carnaval (Todos os educandos da tarde e entrada de todos os educando da manhã). Finalização e agradecimento.

Os educandos da turma da tarde, por terem um desenvolvimento diferenciado quanto à energia e empenho do grupo, tiveram uma cena a mais e um número maior de ações e variações de ritmos, mas no geral, no dia da apresentação, os dois grupos estavam em sintonia, não havendo grandes diferenças na qualidade de movimentos das duas turmas.

Na Aula EP21, quando já estávamos no processo de ensaio para a apresentação, consegui fazer com os adolescentes um exercício de observação e descrição (escrita) dos colegas que estavam em cena. Apesar de julgar ser um exercício complexo para os educandos, e perceber que geralmente suas descrições eram superficiais e óbvias (como por exemplo, “ele estava girando o bastão”), conclui que poderia apurar o olhar observador-crítico deles, fazendo também, com que os educandos que estavam em cena fossem mais específicos em suas ações.

O resultado foram conclusões simples, mas cuidadosas com os colegas. Não havendo relatos que ofendessem ou menosprezassem a quem estavam observando.

- **Os bastidores da apresentação**

A construção desta apresentação artística de finalização da pesquisa foi um dos passos mais significativos para mim como pesquisadora. Isso porque para chegar

a esta data, muitos desafios institucionais foram ultrapassados com sucesso, e também por que, quase toda a apresentação foi construída artesanalmente por mim e pelos educandos, incluindo a edição da trilha sonora, o cenário, figurino, roteiro e cenas.

Uma das dificuldades institucionais que tivemos foi que até mesmo na semana da apresentação (últimos dois ensaios) foi marcado um campeonato de futebol, contando com os participantes da pesquisa em seus times. Além da minha preocupação quanto ao tempo para a preparação dos adolescentes, havia neles uma euforia em relação a esse campeonato que não me dava certezas de uma boa apresentação final. Por sorte, mesmo com esse contratempo, os adolescentes se empenharam nos poucos minutos de ensaio e se dedicaram em concentração e atenção no dia da finalização.

Os adolescentes decidiram por não convidar os educandos dos outros núcleos para assistirem a apresentação e então, só fariam parte do público: os outros educadores e funcionários do CEPROMM, os pais que cada educando se sentisse à vontade de convidar e os convidados participantes do Grupo de Pesquisa Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI) e Dança do Brasil da UNICAMP. Porém, dois dos educadores que os adolescentes convidaram para assisti-los foram enviados pela coordenação do CEPROMM a outro evento de dança (ballet clássico) organizado pela Prefeitura de Campinas/SP.

Anteriormente ao encerramento, organizamos uma data de visita da orientadora Prof^a Dr^a Larissa Turtelli e da co-orientadora, e criadora do Método BPI, Prof^a Dr^a Graziela Rodrigues ao CEPROMM e às atividades de encerramento do projeto.

As atividades foram realizadas normalmente, e Larissa e Graziela puderam chegar até a sala, observar a dinâmica de exercício de aquecimento e de dojo com os adolescentes, presenciar a roda de conversa com eles e em seguida, conversar com os mesmos em uma roda. A co-orientadora, Graziela Rodrigues, relatou em seu feedback com os educandos, sua surpresa quanto à “soltura” de seus corpos,

o nível de concentração, organização e reflexão durante o trabalho, e os parabenizou pelo empenho e dedicação neste processo criativo.

Sobre a visita de Larissa e Graziela ao CEPROMM, alguns educandos relataram:

Ana Paula (Aula 20): *“Hoje foi um dia diferente, tanto que a Graziela e a Larissa vieram aqui. Meu dia, quando eu entrei no dojo (Espaço pessoal), eu estava mais feliz, acho que foi porque as duas, Graziela e Larissa, estavam aqui. Mas foi bom quando eu acabava um movimento já começava outro. (Isso é muito bom)”*.

Cristian (Aula EP20): *“Hoje eu gostei muito, agente teve duas orientadoras eu fiquei um pouco vergonhado, mas tudo bem. Hoje eu dancei bastante”*.

A visita das orientadoras, somada a de mais duas alunas da Graduação em Dança da UNICAMP à sala de atividades, trouxe aos educandos um misto de motivação e ansiedade. Eu estava preparando-os para esse ambiente de “dojo aberto” no sentido de se acostumarem com a presença do público em seus momentos de dojo.

Para alguns deles, que haviam passado por isso na apresentação de encerramento do primeiro semestre, essa já era uma sensação conhecida, mas oito dos doze educandos não estavam no projeto nesta época, então tudo era muito novo para eles.

Sobre os relatos no dia de visita das alunas da UNICAMP, os educandos descrevem:

Peterson (Aula EP20): *“Hoje veio duas mulheres e viu eu ensaiano foi legal”*.

Diário da Diretora (Aula EP20) sobre Daniel: *“Daniel disse que estava com vergonha das meninas que estavam visitando, mas fez toda sua cena de luta. Ele também usou o bastão e filmou os outros colegas nas outras cenas”*.

Outras visitas presentes na sala durante os últimos dias de atividades foram duas educandas (os) que convidei para fotografarem e filmarem os exercícios e os ensaios. Geralmente eu perguntava aos adolescentes quem eram os colegas do CEPROMM que eles tinham mais confiança para estarem na sala, os educandos

mais solicitados eram aqueles que em algum momento já haviam feito parte do projeto e conheciam as dinâmicas dos dojos.

Os adolescentes citam esses momentos de vergonha ou confiança em seus Diários de Dojo e nas rodas de conversa:

Ana Paula (Aula EP17): “Quando a Gabriela me filmava eu dançava mais não sei porque, e quando o Elton tirava foto eu dançava mais também não sei porque. Foi um dia bastante legal, eu achei!!!”.

Bill (Aula EP17): “Me perguntei por que a gente ficaria com vergonha se vamos fazer apresentações?”.

Cristian (Aula EP17): “Hoje eu estava + ou -, eu não fiquei muito avontadi, teve gente de fora e eu não fiquei avontade”.

Daniel (Aula EP19): “Hoje eu estava com vergonha da Julia e da Estefani mas eu entrei na baia”.

A trilha sonora construída para a apresentação final foi composta por músicas que normalmente eram usadas no dojo e que, ou eu experimentei na cena ou foram sugeridas pelos educandos. Ela continha sons de natureza, de capoeira, de jongo, de samba enredo, de bossa nova (Sérgio Mendes), de percussão corporal (Barbatuques) e uma de hip hop.

Consegui editar todas as músicas de uma forma que todas estivessem interligadas, tendo 30 minutos de duração total. A conquista, em termos de repertório brasileiro, foi muito grande, sendo que as músicas de hip hop foram lembradas pelos adolescentes apenas algumas semanas antes da finalização do projeto. Os educandos Rafael e Cristian foram os que mais pediram a volta das músicas dos primeiros semestre e Rafael fez questão de escolher uma música de hip hop para sua cena do momento de luta com Bill.

O cenário, experimentado por mim e aprovado por eles, foi composto pelo material que eles haviam confeccionados nas atividades como os bandeirões (ou faixas) e as caixas organizadoras de cada um. Coloquei também um emaranhado de

tecidos verdes na parede para trazer-lhes a imagem da floresta e utilizei a cortina do palco fechada antes da apresentação.



Figura 31 – Crister, Peterson e William na apresentação de encerramento

O figurino foi composto por camisetas e blusas coloridas para os meninos e meninas (em que eles escolheram as cores de acordo com suas cenas e dojos), shorts de algodão cru para os meninos e saia branca rodada para as meninas e dois meninos. As camisetas e blusas foram compradas em lojas de confecção, mas as saias e shorts costurei com a ajuda de duas amigas que tinham máquina de costurar.

A maquiagem e os cabelos foram feitos por uma integrante do Núcleo BPI de Pesquisa e Criação em Dança, Mariana Jorge, que se prontificou a estar mais cedo no dia da apresentação e colaborou com a preparação dos educandos.

No dia marcado para a apresentação, dia 03 de dezembro de 2013, consegui a autorização dos pais e da escola para que os educandos faltassem na aula e estivessem no CEPROMM as 08:00h da manhã para o ensaio e organização do

espaço. Apesar da ansiedade, fizemos dois ensaios de todos os educandos juntos e acertamos os preparativos do anfiteatro do CEPROMM (que era a mesma sala em que fazíamos as atividades da pesquisa) para o turno da tarde.

- **Extras da finalização da pesquisa**

Para complementar a finalização da pesquisa, escolhi e imprimi cerca de cem fotos dos três semestres de atividades para expô-las no corredor de entrada do anfiteatro em que ocorreria a apresentação. As fotos foram organizadas em ordem cronológica, das primeiras às últimas atividades.

Consegui também, antes do dia da apresentação, realizar um dia de confraternização dos educandos, comemorando o sucesso de nosso processo criativo e para ressaltar a importância da perseverança dos adolescentes que ficaram até o final do projeto.

Neste dia, fomos à casa de uma amiga (a mesma que ajudou-me a costurar o figurino dos adolescentes) que gentilmente cedeu a sua casa, e de seus pais, com piscina, para um dia de lazer e entretenimento dos adolescentes.

Por fim, após autorização da coordenação do CEPROMM e da orientação e co-orientação da pesquisa, confeccionei certificados de valor simbólico, atestando a participação dos adolescentes no projeto e constando a carga horária aproximada de 240 horas, e os entreguei ao final da apresentação ao som de muitas lágrimas.

Encerro essa narrativa com o último relato do Diário de Dojo de Ana Paula (Aula EP23):

Quando eu entrei no projeto da Sara em 2012, eu tinha vergonha de tudo. Até quando eu ia para o dojo (Espaço pessoal) mas em 2013 que eu continuei fazendo o projeto da Sara eu perdi a vergonha e mudei muito, nos movimentos, em falar na roda e principalmente no dojo. Eu tenho certeza que o projeto da Sara me ajudou muito. FOI UM ÓTIMO PROJETO EM 2013..

4. DISCUSSÃO

Abordaremos neste tópico os principais aspectos evidenciados no desenvolvimento do Método BPI para os adolescentes do CEPROMM, considerando as peculiaridades surgidas em cada eixo (semestre) do processo criativo e as reflexões dos resultados obtidos com esse público-alvo e seu contexto.

Observamos inicialmente no eixo *Inventário do Corpo*, a conquista de um primeiro movimento do grupo no sentido de preparar-se para as atividades, trazendo a memória que as primeiras questões desta pesquisa foram baseadas em como trabalhar, antes de tudo, a precariedade da higiene pessoal dos educandos.

A primeira reunião de orientação desta pesquisa, com a presença da pesquisadora/diretora, da orientadora e da co-orientadora da mesma, abordou questões fundamentais para o trabalho com os adolescentes como a necessidade de direcioná-los a banhos coletivos antes das atividades.

O primeiro semestre desta pesquisa, portanto, trouxe o desenvolvimento de aspectos peculiares a este grupo. O *Inventário no Corpo* destes adolescentes foi pensado de uma forma que os primeiros contatos conscientes com o seu corpo (de cuidado, respeito, reconhecimento) fosse trabalhado minuciosamente.

E o Método BPI é assim, seu desenvolvimento acontece no aqui e agora, com as possibilidades reais do intérprete para este dado momento, Turtelli (2009, p.14) explica:

Cada processo de criação no BPI é único, pois depende da pessoa do intérprete, que traz necessidades, ritmos e interesses únicos. Além disso, uma mesma pessoa quando vivencia o processo em diferentes momentos também irá gerar percursos de criação diferentes.

Analisando as relações sociais estabelecidas na sala de atividades como parte de macrorrelações vivenciadas na sociedade, podemos observar no desenvolvimento

deste processo criativo o estabelecimento de algumas práticas de rotinas, ou simbolizadas como rituais de sala, comumente observadas em espaços que oferecem como prioridade o ensino das artes, que podem trazer aspectos positivos para o trabalho em grupo.

Essas práticas, desenvolvidas no formato de combinados com a turma, diz respeito ao comportamento dos sujeitos participantes com os colegas de sala, com o educador e com o espaço de atividades, e tem o objetivo de construir pequenas regras de convivência concordadas e aceita por todos.

Digo isso, por que a partir de vivências que tive, em especial em ONGs como a Casa de Ensaio, desenvolvi o hábito de tirar os sapatos para as atividades corporais (sejam elas de dança ou teatro), de não fazê-las de calça jeans, de sentar em roda no chão, de falar e ouvir as avaliações do dia nas rodas de conversa e desenvolver o senso crítico sobre o meu desenvolvimento pessoal.

Estes princípios, que podem parecer básicos para professores na área das artes, principalmente da dança e do teatro, não o são quando colocados em um contexto de educação formal. Percebi isso em minhas primeiras aulas no CEPROMM, quando observava que muitas das atividades eram feitas em salas com mesas e carteiras. Onde o formato designado pelas escolas é que o professor fala/ensina e o aluno ouve/aprende, em uma posição de cima para baixo e com a devida distância entre as partes.

Neste sentido, preparar-se para as atividades desta pesquisa, envolveu elementos mais profundos do que as questões de higiene pessoal dos adolescentes, mas sim de respeito com o seu corpo, com o corpo do colega, com os momentos certos de falar, de ouvir o que o outro está dizendo, de gritar e de também silenciar.

O respeito despertou e apontou para o cuidado, a forma com que cada adolescente cuidava dos seus objetos e dos objetos do grupo, do seu espaço pessoal e do espaço em comum, do seu corpo e do corpo do colega. Através de

procedimentos como as massagens, as observações e os exercícios em duplas, foi possível que a sensibilidade dos adolescentes fosse trabalhada e abrisse espaço para o cuidado e o respeito.

Outro aspecto importante da pesquisa, trabalhado neste primeiro eixo e, que reverberou por todo processo criativo, foi a organização pessoal. A iniciativa que começou na organização de suas roupas após a troca foi sendo incorporada em ações como: organizar o espaço antes e depois das atividades, organizar os objetos utilizados pelo grupo, organizar seus dojos e as suas indumentárias.

Percebe-se que o despertar da consciência corporal e o reconhecimento de seus corpos refletiu diretamente no desenvolvimento da organização pessoal destes adolescentes, possibilitando o estado de abertura necessário para o desenvolvimento de um Método com esta complexidade. Este reflexo também foi sentido na organização de suas ideias, desenvolvendo o nível de reflexão e discernimento do processo, que fez com que a roda de conversa e os Diários de Dojo se tornassem fontes de dados fundamentais a esta pesquisa.

Um dado respectivo a este público-alvo era a dificuldade de escrita que os adolescentes manifestavam no início do processo criativo. A idade dos educandos, situada entre os dez e quatorze anos, corresponde a fase entre o 5º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, o que nos indica que, pelo padrão do ensino regular, eles já estariam dominando as habilidades de leitura e escrita com capacidade para elaborar pequenos textos dissertativos.

Porém, o que pude comprovar no primeiro semestre da pesquisa, já relatado nos resultados, foi uma dificuldade muito grande de entender o exercício reflexivo proposto, como por exemplo: “O que você sentiu no dia de hoje? O que você gostou e o que não gostou? Quais os momentos mais importantes e significativos do seu dojo no dia de hoje”. Havia uma dificuldade em verbalizar sobre estas questões nas rodas de conversa, e sobretudo, escrever sobre elas no Diário de Dojo.

A dificuldade de escrita é estudada em várias vertentes da pedagogia e principalmente da psicologia por se tratar de um dos aspectos da dificuldade de aprendizagem muito discutida em meios escolares. Bartholomeu (2006, p.140) ressalta que, devemos “considerar que certos erros [ortográficos] são relativamente comuns ao se iniciar a aprendizagem da escrita, passando a assumir o caráter de dificuldade de aprendizagem de acordo com sua persistência ao longo da experiência escolar”.

Escrever supõe uma tomada de decisões acerca do que vai ser escrito, como será escrito e quais letras devem ser empregadas. Quando há dificuldades nessas escolhas, elas podem aparecer em quaisquer dos seguintes processos: converter uma cadeia de sons em letras e/ou combinar os sons com seus desenhos para escrever a palavra (Sisto, 2001a apud Bartholomeu, 2006).

De acordo com Resende e Schffer (2006, p. 01),

Entende-se que a leitura e a escrita como processos multifacetados que envolvem diferentes habilidades, que se estendem desde a capacidade de decodificar sílabas ou palavras até a de ler um romance; desde escrever o próprio nome até escrever um texto argumentativo, no qual se defende um ponto de vista [...] Dominar o sistema de escrita (alfabético, ortográfico) é uma tarefa complexa, que envolve compreender as propriedades do sistema, ou seja, desenvolver a consciência fonológica, definidas por Morais (2006, p.60) como “um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”.

No caso dos adolescentes dessa pesquisa, essas escolhas eram apresentadas em erros de: separação silábica (Ex.: sedivertimos; brim camo; eu vol com tar; mitornei), troca de letras (Ex.: dogo; damcei; pemcei; soutei; vizemos); falta de letras (Ex.: chegei; aguma) e acréscimo de letras (Ex.: ingual). Acrescidos a esta forma de escrita, estava o fato de que, por não ter muita facilidade de se expressar, muitos resumiam um dia inteiro de atividades em uma única frase.

Podemos observar nos estudos de psicologia que há uma grande concordância de que os fatores afetivo-emocionais e motivacionais estejam ligados ao processo de

aprendizagem, e que no caso da aprendizagem da escrita, poderiam ser: o gosto pela escola, as relações com os pais e o professor.

Resende e Schffer (2006, p. 01), após estudos com pré-adolescentes com trajetória de dificuldades de aprendizagem, encontraram em seu diagnóstico, um perfil psicológico parecido com o dos educandos do CEPROMM:

Esses apresentavam traços de baixa auto-estima, dificuldade de socialização, atenuada agressividade, falta de limites e de confiança nos contatos sociais, dificuldades para aceitar e relacionar com o próprio corpo, carência ou aversão ao ser tocado pelo outro. Quanto à estrutura familiar, era quase sempre composta por primos, avós, tios e sobrinhos e filhos de irmãs solteiras. A figura paterna estava ausente e cabia a mãe a função de manutenção da casa.

Esses dados reafirmam a hipótese de que o fracasso escolar pode ocorrer devido a dois tipos de situações/condições: a de fatores externos, que podem estar relacionados aos aspectos de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do trabalho infantil e as causas de ordem socioinstitucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas passando também pela formação do professor, ou aos fatores internos do indivíduo, em que destacam-se os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento (Carneiro, 2003, p.427).

Quanto aos fatores afetivo-emocionais podem-se ressaltar como principais características das crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem, as com fragilidade em seu autoconceito, problemas de comunicação e de relacionamento interpessoal. Em especial, o autoconceito, “devido à sua função na dinâmica da personalidade do indivíduo e de seu papel como um regulador dos estados afetivos e motivacionais do comportamento” (Carneiro, 2003, p.428).

Alencar (1985) apud Carneiro (2003) evidencia que o autoconceito tem sido apontado como uma variável que tem influência no aproveitamento acadêmico, na

motivação para o estudo e no comportamento em sala de aula. “Valendo-se da interação com o meio, o indivíduo vai construindo seu julgamento sobre si mesmo, sua noção de eu, o que pouco a pouco vai repercutir em seu desenvolvimento emocional (GonzálezCabanach & Valle Arias, 1998).

A formação do autoconceito é um processo lento, que se desenvolve nas experiências pessoais e com a relação dos outros ao seu comportamento. Desse modo, a maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, influencia as características do autoconceito que a criança desenvolverá.

As pessoas que afetam o autoconceito que a criança desenvolve são, geralmente, os adultos importantes em sua vida, como os pais e professores que, na maioria, exercem algum controle sobre a criança e cujas opiniões têm influência sobre ela. (Carneiro, 2003, p. 428-429).

Com base nesses estudos, não podemos negar as fortes influências que o desenvolvimento de fatores emocionais e de identidade, proporcionados pelo Método BPI, tiveram no desenvolvimento da reflexão e da expressão escrita e falada dos adolescentes pertencentes a esta pesquisa, o que resultou em um aumento significativo da quantidade e da qualidade do uso de seus Diários de Dojo.

Outro aspecto muito forte no desenvolvimento dessa pesquisa foi o estabelecimento de limites. Primeiro pela ótica da pesquisadora, ao lidar com um grupo de adolescentes com pouca ou nenhuma vivência de limites (regras ou acordos) em sua dinâmica familiar, o que acarretou muitos problemas de comportamento, e segundo pela ótica dos educandos, que tiveram a oportunidade de experimentar e exercitar o uso de seus limites corporais, nas relações interpessoais e de espaço.

Importante ressaltar que, estabelecer uma relação em que as necessidades do outro são ouvidas e validadas promovem um caminho mais curto para o estabelecimento dos limites e o seu cumprimento. Na relação pesquisadora-

educandos o momento da roda de conversa, em que todos sentavam no chão, no mesmo nível de altura, utilizando o mesmo tom de voz, fez com que os adolescentes pudessem absorver com maior atenção o porquê de algumas regras e limites na utilização do espaço e dos objetos.

Já na experiência dos educandos com seus limites, estabelecer um ambiente de segurança em que eles podiam experimentar se sujar a vontade e depois ter o combinado de se limpar e limpar o espaço, correr e pular nas brincadeiras e depois se acalmar para os exercícios físicos mais internos, estar em seu dojo e ter a liberdade de permitir ou não a entrada de outra pessoa, fez com que essa construção fosse mais clara, coerente e aceitável para os educandos.

Na relação dos educandos com seus limites interpessoais, o crescimento se deu ao longo de todo o processo criativo. Primeiro estabelecendo seus limites de dojo, que no início eram compartilhados ou até confundidos com os espaços dos colegas, depois em suas experiências com os materiais disponibilizados (como as tintas e os tecidos), e em seguida no estabelecimento do limite com os educadores no momento em que usufruíram o direito de falar do que gostariam ou não de fazer.

O momento das brincadeiras também evidenciou a atenção para as necessidades dos adolescentes. Acredito ser muito importante que os educandos, fragilizados por não receber do Estado equipamentos públicos de esporte e lazer, façam valer pela voz ou por atitudes corporais, a vontade e o direito que têm de brincar. Sinto como se na hora das atividades da pesquisa eles me dissessem *“Me dá licença que eu preciso brincar também”*.

Sobre esse direito, a Associação Brasileira pelo Direito de Brincar – IPA BRASIL²², defende que:

²² <http://www.ipadireitodebrincar.org.br/>

Em nosso país, por várias razões, desde os tempos mais remotos, o trabalho foi valorizado em detrimento do ócio. A atividade de brincar foi (e ainda é) considerada por alguns grupos como pura “perda de tempo”. Essa postura causa inúmeros prejuízos ao desenvolvimento de crianças e jovens, sendo inclusive um dos motivos que tornam difícil a erradicação do trabalho infantil, já que muitas pessoas ainda compartilham do paradigma de que é melhor trabalhar do que ficar “sem fazer nada”.

Se considerarmos que o brincar é a maneira pela qual as crianças estruturam o seu tempo, ou seja, suas vidas, precisamos reconhecer que falamos de direitos humanos. Brincar é, antes de tudo, um direito da criança!

E em se tratando de Direitos Humanos, a ONU declara o direito de brincar e de proporcionar uma atenção especial à criança e ao adolescente em sua Declaração dos Direitos Humanos de 20 de novembro de 1959, no Artigo 31:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil, assegura em seu artigo 16, parágrafo IV que: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Dentro da proposta de desenvolvimento do Método BPI para os adolescentes do CEPROMM, os dados obtidos com a necessidade das brincadeiras dos educandos, tornou esses momentos como parte fundamental do processo criativo. Atrelado a ele estavam o direito de escolha dos adolescentes, o reconhecimento de suas necessidade e a participação ativa no que seria realizado.

...

O eixo *Co-habitar com a Fonte*, principalmente depois da pesquisa de campo, contribuiu grandemente nos dados obtidos quanto a aceitação da identidade

corporal, cultural e étnica dos adolescentes do CEPROMM. Se observarmos os primeiros relatos de experiência com este grupo, nos lembraremos da clara rejeição que eles tinham com a sonoridade e a movimentação proposta, e que enfaticamente exigiam o hip hop como a base do trabalho.

A cena do adolescente negro que se negava entrar na sala de informática com o educador também negro, ressaltava o nível de preconceito às suas origens étnico-racial e nos oferecia uma prerrogativa de como seria a abordagem desse tema com os educandos.

No desenvolvimento do processo criativo, a partir deste segundo eixo, podemos observar como essa abertura foi realizada e como deu passagem para a ampliação da linguagem de movimento dos educandos; como o tambor passou a ser visto não mais como algo negativo, relacionado unicamente a macumba; como a dança deixou de ser algo meramente reprodutivo e passou a ser algo revitalizante através dos movimentos do próprio corpo e de como as paisagens e imagens do dojo evidenciaram essa conquista.

Presenciar a fala de uma educanda que, após chegar na Fazenda Roseira exclama que conheceu “coisas dos antepassados” é estar diante do reconhecimento da africanidade como parte de sua própria história, e isso faz com que adiante, as cenas da apresentação de encerramento do processo criativo tenham novo sentido. Os adolescentes dançaram “em posse da própria identidade” (Turtelli, 2009, p.31).

Podemos observar nesta fase também uma ampliação da linguagem de movimento dos educandos. Em um momento em que eles entram em contato com a Fazenda Roseira, com os tambores, com o jongo, o fluxo de movimentos cresce, e os adolescentes passam a evidenciar a necessidade de entrar em contato com outras sonoridades que liberam seus movimentos como o samba, por exemplo.

Rodrigues (2003, p.108) explica a relação do contato com o campo com as modificações corporais que ocorrem nesse processo:

No decorrer desta fase [eixo Co-habitar com a Fonte] o corpo do pesquisador vai se modificando. O que mais se observa é um aumento de disponibilidade e abertura que permitem aprofundar o significado das interações do pesquisador com o campo. A linguagem corporal do campo de pesquisa vai se impregnando em seu próprio corpo. Neste momento o seu corpo expande.

De acordo com Schilder (1994), sentimentos de amizade e amor possibilitam uma expansão do próprio corpo fazendo que aumente os limites da imagem corporal.

À medida que o conteúdo interno amplia, o contato externo também é ampliado. Fica evidente que esta fase irá possibilitar a criação de uma Dança que não começa com uma ideia fora do corpo e sim de um manancial de conteúdos que emergem do próprio corpo do pesquisador, acionado pelo seu Co-habitar com a Fonte. Esta experiência tem demonstrado uma vitalidade corporal que até o presente momento não foi encontrada em outras formas de agir.

Em concordância com esses registros, observa-se a descrição da educanda Ana Paula sobre como notou seu corpo no segundo eixo do Método BPI: *“Esse ano eu não sei o que aconteceu, houve uma mudança com o meu corpo e eu fiquei mais agitada”*.

A afirmação da adolescente vem em contraponto a realidade vivida no primeiro semestre pelos adolescentes, em que eles se movimentavam pouco em seu dojo, e notava-se muitos momentos de paralisação de seus movimentos. Pensando no contexto de vida desses adolescentes, questiona-se neste momento *“Que corpo é este que foi inventariado, que Co-habitou com a Fonte, que se estruturou e se organizou para modelar?”*.

Os momentos de paralisação dos movimentos, explicitados no primeiro semestre desta pesquisa, diz respeito na verdade a momentos em que os adolescentes entraram em contato com sentimentos respectivos às suas histórias pessoais e ao seu contexto social do eixo *Inventário no Corpo* e que são conteúdos emocionais

que muitas vezes podem impedir a pessoa de se mover, se não houver alguma elaboração disso.

Rodrigues (2003, p.97) discorre sobre o fenômeno da “bailarina paralisada” explicitando a forma que essa paralisação pode ocorrer.

[...] Vivi em meu próprio corpo momentos de paralisação, ou seja, meu corpo endurecia perdendo o tônus adequado para o movimento que naquele momento estava realizando – parava de dançar. Lembro-me disso ter ocorrido em momentos chaves [...] Lembro-me que o meu sentimento era de uma angústia imensa, como se eu tivesse que fazer algo com aquilo tudo que estava acontecendo em meu corpo, sentia um movimento interno acelerado. Lembro-me de ficar depois sozinha tentando decifrar: O que estava acontecendo comigo? Eu sentia um volume, um amontoado de conteúdos e ao mesmo tempo eu não conseguia movê-los, literalmente eu não conseguia me movimentar. Em um desses momentos a impotência chegou a tal ponto que eu adoeci.

A sensação de impotência dos adolescentes foi explicitada muitas vezes, principalmente no primeiro semestre da pesquisa, com relação a imagens mentais em que estavam amarrados, presos e em lugares escuros. Observava-se também, que os corpos dos adolescentes se apresentavam retraídos e com necessidade de se esconder.

Há nesses momentos de Inventário, um contato com suas emoções que podem estar obscurecidas, veladas e necessitando de compreensão. Rodrigues (2003, p.15) explica que “o fato de uma pessoa ter uma emoção não significa que ela tenha conhecimento do que está acontecendo”. Parece-nos que havia pouco ou nenhum contato consciente desses adolescentes com suas emoções, já que o meio no qual vivem atuam justamente evitando que entrem em contato com suas dores.

Em comparação as características destes adolescentes, temos a descrição da fase de “amarração” vivida por Melchert (2007, p.49-51), no desenvolvimento de seus dojos, no eixo *Estruturação da Personagem*:

Meu corpo necessitava da compreensão das emoções que estavam instauradas nele. Emoções confusas que tentavam

mascarar a compreensão dos dados. Mecanismos de defesa tentaram bloquear a continuação da criação. O corpo paralisava e estagnava, não dava passagem ao movimento. Como nas amarras do jongo foi imprescindível o empenho e a vontade de trazer o desate.

Meu corpo não fluía no movimento e minha tendência era voltar-me para dentro. Uma necessidade de encolher-me e esconder-me. Vivi uma antítese da dança, o não conseguir expressar-me pelo movimento. A Imagem Corporal presente neste momento era do corpo amarrado.

Nota-se, no entanto, que os adolescentes desta pesquisa não tinham a consciência retratada por Rodrigues (2003) e Melchert (2007) do que estava ocorrendo em seu corpo, mas seus corpos expressavam e simbolizavam em imagens, seus sentimentos e sensações.

Nestes momentos em que se instaura um movimento a ser inventariado, é imprescindível que o diretor proporcione ao intérprete condições para que essas sensações sejam validadas e haja a “emanação desse conteúdo em suspensão, imprescindível para a fluidez do movimento” (Rodrigues, 2003, p.97). A diretora acentua que:

É importante chamar a atenção do diretor sobre este momento para que ele não faça uma interpretação de uma memória corporal. Isso seria realizar um construto cognitivo de uma identidade, resultando num falso Self. É preciso que o diretor tenha uma atitude fenomenológica, pois valida-se o corpo como ele é, reconhecendo-o como ser existencial. Nessa abordagem é dado continência ao que é sentido pelo outro, acolhendo-o. (Rodrigues, 2003, p.99)

Apesar de observarmos que a sensação de amarras corporais aparece e desaparece no decorrer dos três semestres da pesquisa com os adolescentes, temos o dado positivo de que esses conteúdos apareciam com mais frequência no primeiro semestre, e que com o desenvolvimento pessoal de cada um a partir do eixo *Co-habitar com a Fonte*, esses relatos foram se apresentando com menos intensidade.

No terceiro semestre, o eixo *Estruturação da Personagem* possibilitou aos adolescentes um aprofundamento no movimento de colocar para fora seus

sentimentos e sensações, simbolizando-os na forma de imagens. Foi possível também, o processo de reconhecimento destes sentimentos e a transformação deles em mobilidade, provocando a fluidez de movimentos e a saída da paralisação de seus movimentos.

Houve o reconhecimento da raiva, da falta de mãe, da invisibilidade, do corpo amarrado, porém, os adolescentes puderam vivenciar o contraponto a isso nos sentimentos de acolhimento e liberdade.

Trazemos à discussão também, a fala de Graziela Rodrigues, criadora do Método BPI, ao conhecer o CEPROMM, os adolescentes e as atividades práticas deste projeto de pesquisa, em que a mesma ressalta a “apropriação do Método e de si mesmo” vista nas ações dos adolescentes. A apropriação do Método BPI pelos adolescentes resultou em organização, concentração e reflexão.

Falar da apropriação do Método BPI ao observarmos a evolução de suas reflexões nos Diários de Dojo, na inscrição do nome BPI nas pinturas em graffiti e nas caixas de organização do material individual, é também concluir que houve uma abertura, um aceite e um estar disponível pelo processo proposto de algo tão novo e diferente, mas também tão bom para a vida destes adolescentes.

Conhecíamos como característica desses adolescentes o aspecto resistente, fechado e sisudo para o novo, duvidando até que seria possível que eles aceitassem os aspectos do Método, proposto a eles. O que vimos, no entanto, foi que houve um apoderamento do Método BPI e através do viés da afetividade, do grupo para com o grupo e do grupo para a educadora, a manifestação de um sentimento de pertencimento em relação ao grupo e ao projeto de pesquisa, que possibilitou um desenvolvimento além das expectativas.

Relações institucionais

No desenvolvimento desta pesquisa tivemos a oportunidade de ter um processo singular dentro do que conhecemos por oficinas e processo criativo em dança

dentro de projetos sociais. Primeiro, por que a maior parte das ONGs que atendem as comunidades com um grande índice de vulnerabilidade social, em algum momento de seu percurso são financiadas por incentivos financeiros culturais (públicos ou privados) que visam o produto final, o espetáculo, ou as coreografias como resultado de seus investimentos. Isso faz com que o processo em si, e o objetivo de ampliar o desenvolvimento individual dos educandos das instituições sejam prejudicados pela necessidade de se chegar a um resultado pré-estabelecido, desrespeitando muitas vezes o ritmo de aprendizagem de cada um, e levando-os a uma reprodução mecânica do conteúdo pré-estabelecido pelo educador/coreógrafo.

Em segundo lugar cito o próprio hip hop que é utilizado como um grande atrativo para as aulas de danças dentro das entidades. Observa-se que, pela falta de tempo que os educadores têm para o trabalho corporal e para as criações coreográficas com os educandos ou pela falta de formação específica destes educadores, as apresentações artísticas são compostas por conteúdos massificados e de reprodução de movimentos.

Poder oferecer aos adolescentes um processo criativo que, apesar de ser em grupo, respeitasse o desenvolvimento individual de cada participante e que, na construção de uma coreografia/apresentação fosse priorizado o conteúdo significativo para cada um, foi realmente algo fora do comum quando falamos em “dança para adolescentes em vulnerabilidade social”.

Podemos citar os aspectos relacionados ao desenvolvimento da autonomia criativa dos adolescentes em cada laboratório e a co-autoria de sua própria dança, em um empoderamento de seus próprios movimentos, possibilitado pelos aspectos e eixos do Método BPI. Não posso garantir que, se não fosse em um projeto específico, paralelo às oficinas da entidade, sem expectativas com o produto final, haveria a possibilidade de realizá-lo com a inteireza em que foi realizado nesta experiência, mas a reflexão quanto à forma com que são

desenvolvidas as aulas de danças nas ONGs é muito pertinente de ser refletido neste momento.

Utilizo este espaço com todo cuidado para pensar como esta “pressão” sofrida pelo CEPROMM, como sendo uma entidade que necessita mostrar resultados prontos de apresentações artísticas aos seus parceiros e patrocinadores, em alguns momentos refletiu na visão de importância de desenvolvimento deste projeto. Entendo sim, que o bom proveito de uma turma vista como “treinada”, disciplinada e disposta para as apresentações de teatro, dança, esportes etc., é muito importante para a visibilidade do trabalho realizado pela instituição, e no caso do CEPROMM, a importância do seu trabalho é indiscutível, mas se olharmos para o adolescente como indivíduo em si, falhamos quando os agrupamos em atividades específica para apresentação e rendimento, sem nos atentarmos para o que ele realmente necessita e gosta de fazer e de como isso reflete no desenvolvimento individual dele.



Figura 32 - Adolescentes após a pesquisa de campo

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos de uma perspectiva não muito positiva. Testamos, aprovamos, melhoramos e concluímos que “o Método BPI realmente funciona”. Funciona, como sempre funcionou, para a camada social contemplada nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da UNICAMP, para bailarinos profissionais, para atores, como também para adolescentes moradores de uma zona confinada de prostituição.

Essa conclusão nos encoraja a continuar pesquisando, experimentando e tentando. Ela nos mostra que vale a pena o esforço e o emprego de tempo e energia em projetos sociais que visam transformar por meio das artes, e em especial a dança.

As dificuldades e obstáculos encontrados no processo criativo nos trazem a certeza de como a inteireza do diretor é importante no decorrer de toda criação. Como citado em Turtelli (2009, p.275),

A cada dia de trabalho o diretor precisa tomar decisões, baseadas em muita reflexão, aliada ao seu conhecimento do Processo e às suas próprias percepções corporais. Dependendo da decisão tomada, o processo pode avançar, retroceder, ou mesmo perder-se. Não é algo “natural” ou “intuitivo” saber como proceder. Requer uma atenção máxima e um método.

A presença de uma orientação e co-orientação atentas e presentes neste processo criativo foi primordial para a conquista dos resultados aqui apresentados. Tive o privilégio de estar semanalmente com Larissa Turtelli e Graziela Rodrigues durante toda a pesquisa, tirando dúvidas, recebendo orientações, dando ideias, fazendo “rede” com nossos conhecimentos.

O conceito de adolescência foi ampliado. Vimos nosso público-alvo, nossos participantes, como indivíduos frutos de um contexto social, histórico e passíveis de transformação dia após dia e não apenas como uma faixa etária com características pré-estabelecida. Individualizamos as ações, as descobertas, os

despertares e o Método BPI possibilitou isso. Desenvolvemos uma experiência singular, não há dúvidas.

Lançamos o olhar sobre a dança das ONGs. Elas que fazem um trabalho árduo, mas muitas vezes “tapam os buracos” deixados por uma educação deficitária oferecida pelo estado. Atentamos-nos a reconhecer as necessidades deles antes de pensarmos em movimentos e nos entristecemos ao pensar em como deve ser a dança da vida fora dos muros do CEPROMM e de outras organizações sociais para esses adolescentes.

Perpassamos pelo hip hop que possibilitou o primeiro contato destes adolescentes com a dança, mas que ainda, neste momento, carece de pesquisas e formação para que sejam oferecidos e trabalhados de uma forma que possibilite aos dançarinos uma consciência corporal aprofundada, e que não apenas reproduza os movimentos mais evidenciados nas mídias sociais como o Youtube.

Engrandecemos o olhar lançado para as manifestações tradicionais brasileiras como algo a ser desmistificado, a ser aproximado e reconhecido como nosso e de nós. A experiência de retirar o modelo americano²³ massificado de se dançar, onde o som de armas, de carros e de cifrões são ostentados, chegando a um lugar onde os tambores são ouvidos e entoados, nos proporciona um “aprofundar de raízes no chão”. É altamente significativa e manifesta a brasilidade “velada” presente em cada indivíduo, seja ele a qual classe social pertença.

Ressaltamos o processo, o pé no chão, as mãos dadas, a roda, o círculo, o falar e o silêncio, a força e a fé. Continuamos acreditando que o futuro pode ser melhor.

²³ Esse modelo refere-se ao padrão de videoclipes de hip hop, veiculado pelas mídias sociais eletrônicas e assistidos pelos adolescentes como único padrão de dança. Não desconsiderando toda a história da dança americana.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência Normal. Um enfoque psicanalítico.** Porto Alegre: Artmes, 1981.

ARAÚJO, U.F. **O sentimento de vergonha como regulador moral.** Tese de Doutorado, São Paulo, IP/USP.

BENEDETTI, L. **Manual de apoio à elaboração de projetos de Democratização Cultural.** Instituto Votorantim, 2008. Disponível em:<http://pt.slideshare.net/valdirpedrosa/manual-de-apoio-a-elaboracao-de-projetos-culturais>.

BOCK, A.M.B. **Discutindo a concepção de adolescência.** Revista Re-criação, 3 (1): 57:60. Universidade federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

CAMPOS, F. **Harmonia dos afetos na experiência com o método BPI: as relações interpessoais como meio para um aprofundamento da relação do intérprete consigo mesmo.** Artigo. In: VI Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. 2010.

CAMPOS, F. **Rede de Afetos: as relações afetivas vivenciadas pelo sujeito no processo de formação e de criação cênica do método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI).** Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BRAUNSTEIN, M.V.G. **A Fisiologia da massagem terapêutica.** Artigo. Santa Maria: UNIFRA, 2011. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/forumfisio2011/Trabalhos/2246.pdf>

CARVALHO, A. (org.) **Adolescência.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CALIL, M.I. **De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito.** In: OZELLA, S. (org). **Adolescências Construídas – a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, E.M. **Dançar para a fonte Xavante. Uma experiência do Bailarino-Pesquisador-Intérprete de retorno à terra indígena de Pimentel.** 2012. 179p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

COSTA, F.B. **Homens invisíveis – relatos de uma humilhação social.** São Paulo: Editora Globo, 2004.

DEBORTOLI, J.A.O. **Adolescência (s) – identidade e formação humana.** In: CARVALHO, A. SALES, F. GUIMARÃES, M.(org). **Adolescência.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2009.

FELICIANO, I.P. **Estudo sobre a auto-estima em adolescentes dos 12 aos 17 anos.** Revista Psic., Saúde & Doenças vol.13 no.2 Lisboa 2012. Disponível em:http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S164500862012000200009&script=sci_arttext.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo:Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, I.C.M. **Destinos (Im)Prováveis: Trajetória de jovens egressos de uma experiência de arte-educação.** Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, 2006.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

JANCZURA, R. **Risco ou vulnerabilidade social?** Revista Textos e Contextos (Porto Alegre), v.11, n.02, p.301-308, ago./dez. 2012.

KOLLER, S.H. (org). **Adolescência e juventude – Risco e proteção na realidade brasileira.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

LAFFITE, L.T.G. **Cuidar de si para poder cuidar do outro.** 2010. Disponível em: <http://www.contarhistorias.com.br/2010/06/cuidar-de-si-para-poder-cuidar-do-outro.html>

LEWIS, M. **Shame – the exposed self.** New York: The Free Press, 1992.

MC LAREN, P. **Rituais na escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Trad. Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992)

MELCHERT, A.C.L. **A descoberta da cultura velada e dos gestos vitais: Um aprofundamento no eixo inventário no corpo do Método BPI (Baiarino-Pesquisador-Intérprete).** 2010. 371p. Tese (Doutorado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MELCHERT, A.C.L. **O desate criativo: estruturação da personagem a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete).** 2007. 158p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Editora Melhoramentos, 1998 -2009.

MINAYO, M.C.S. (org). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NAGAI, A.M. **O Dojo do BPI: Lugar onde se desbrava um caminho.** 2008. 123p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OZELLA, S. **Adolescências Construídas – a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, S. Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S.H. **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas.** Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PELLEGRINI, M.C.M. **Crianças e a adolescentes excluídos incluem o teatro na educação – Uma experiência no Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada – CEPROMM, jardim Itatinga – Campinas-SP.** Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2004.

PEREIRA, E.D. **Adolescência: um jeito de fazer.** Revista da UFG, Vol. 6, Nº1, Jun 2004. Disponível em: www.proec.ufg.br

PEREIRA, E.T. O brincar e a adolescência. In: CARVALHO, A. (org.) **Adolescência.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RODRIGUES, G.E.F. **As Ferramentas do BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete).** In: Anais do I Simpósio Internacional e I Congresso Brasileiro de Imagem Corporal (ISBN:9788599688120). UNICAMP. Campinas, SP. 2010.

RODRIGUES, G. **Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação.** Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

RODRIGUES, G. **O Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete) e o desenvolvimento da imagem corporal: reflexões que consideram o discurso de bailarinas que vivenciaram um processo criativo baseado neste método.** 171p. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo, as energias construtivas da Psique.** Tradução Rosanne Wertman. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SILVA, R.L; SILVA, R.N. **Paradigma preventivo e lógica identitária nas abordagens sobre o Hip Hop.** Fractal, Rev. Psicol. vol.20 no.1 Rio de Janeiro Jan./June 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922008000100015&script=sci_arttext.

STILSON, S. **Reflexões sobre a dança e os meninos.** Traduzido por Mônica Martins. Revista Pró-Posições, Vol.9 Nº 2 (26) Junho de 1998. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/26-artigos-stinsonsII.pdf>

TAVARES, M. C. C. **Imagem Corporal – Conceito e Desenvolvimento**. São Paulo: Manole, 2003.

TEIXEIRA, L.C. Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: OZELLA, S. **Adolescências Construídas – a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, P.C. **O Santo que dança**: uma vivência corporal a partir do eixo co-habitar com a fonte do Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI). 2007. 195p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

TURTELLI, L.S. **O Espetáculo Cênico no Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI): Um estudo a partir da criação e apresentações do espetáculo de dança Valsa do Desassossego**. 2009. 309p. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ZATTI, V. **A educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). UFRS.2007.

ANEXOS

ANEXO1

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Instituto de Artes – Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena

Projeto “Dançando e Criando: um processo criativo com adolescentes em situação de risco a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete)”.

Pesquisador Responsável: Sara Dias Valardão

Orientadora: Prof^a Dr^a Larissa Sato Turtelli

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Graziela E. F. Rodrigues

Assinado este Termo de Consentimento você estará ciente de que:

1. Esta pesquisa é necessária para que possamos aprofundar o Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete).
2. O objetivo é desenvolver um processo de criação artística documentado, com adolescentes de dez a quatorze anos, educandos da entidade Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada – CEPROMM, através da utilização de aspectos do Método BPI (Bailarino- Pesquisador-Intérprete), buscando-se favorecer o desenvolvimento da identidade e autoestima dos participantes.
3. A pesquisa consiste em aplicar aspectos do Método BPI a um grupo de adolescentes voluntários, educandos do CEPROMM ao longo de três semestres, ou um ano e meio, distribuídos em duas aulas por semana, com três horas de duração cada, totalizando 80 sessões.
4. São realizados registros audiovisuais das aulas e dos procedimentos laboratoriais pertinentes ao Método. Portanto, ao participar desta pesquisa você estará consentindo o registro audiovisual do sujeito participante.
5. Não há previsão de nenhum risco quanto à integridade física, difamação, calúnia ou qualquer outro dano moral ao sujeito participante. A identidade será mantida em sigilo absoluto.

6. A qualquer momento você poderá obter esclarecimento sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados.
7. Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos através desta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos desta, incluída a sua participação na literatura científica especializada.
8. Não haverá nenhum reembolso de dinheiro, já que a participação é voluntária.
9. Sempre que julgar necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no telefone (19) 9260-4817, ou ainda no email saradias.ds@gmail.com.
10. Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em seu poder e outra com o pesquisador responsável.

Consentimento pós-informação

Eu,

_____,
portador (a) da Carteira de Identidade nº _____
expedida pelo órgão _____, por me considerar devidamente informado (a)
e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste termo e pesquisa desenvolvida,
livremente expresse meu consentimento para inclusão de
_____ como sujeito da pesquisa.

Campinas, SP

Assinatura do Responsável Legal (pelo participante)

Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, _____, portador (a) da Carteira de Identidade nº _____ expedida pelo órgão _____, autorizo a utilização gratuita da imagem, voz e desenhos do meu filho (a) _____, nos materiais de divulgação da pesquisa “Dançando e Criando: um processo criativo com adolescentes em situação de risco a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete)”, realizada pela Mestranda em Artes da Cena (UNICAMP) Sara Dias Valardão. A pesquisadora responsável fica livre para fazer as montagens necessárias não necessitando de minha aprovação no material pós-produzido, utilizando-as somente para as finalidades da pesquisa descrita.

Sem mais,
Atenciosamente,

Campinas, SP ____ de novembro de 2013.

Assinatura do Responsável Legal (pelo participante)

Assinatura da Pesquisadora Responsável