

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Jeanne Corrêa Vieira

Dança, educação, gênero e sexualidade: estudo de caso com o Grupo Barbies

Juiz de Fora
2023

Jeanne Corrêa Vieira

Dança, educação, gênero e sexualidade: estudo de caso com o Grupo Barbies

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Coorientador: Prof. Dr. Roney Polato de Castro

Juiz de Fora
2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Corrêa Vieira, Jeanne.

Dança, educação, gênero e sexualidade : estudo de caso com o Grupo Barbies / Jeanne Corrêa Vieira. -- 2023.
150 p.

Orientador: Anderson Ferrari

Coorientador: Roney Polato de Castro

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Dança. 2. Gêneros. 3. Sexualidades. 4. Educação. 5. Pedagogias culturais. I. Ferrari, Anderson, orient. II. Polato de Castro, Roney, coorient. III. Título.

Jeanne Corrêa Vieira

Dança, educação, gênero e sexualidade: estudo de caso com o Grupo Barbies

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 30 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Anderson Ferrari - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Roney Polato de Castro - Coorientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Francione Oliveira Carvalho
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Marcos Lopes de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Juiz de Fora, 19/04/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 30/05/2023, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Chefe de Departamento**, em 30/05/2023, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roney Polato de Castro, Professor(a)**, em 01/06/2023, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Lopes de Souza, Usuário Externo**, em 01/06/2023, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1245284** e o código CRC **18DDAF10**.

AGRADECIMENTOS

Dizem que a gratidão é processo importante em nossas vidas. Como não ser?

Ser grato, ou grata, é a confirmação do reconhecimento e valorização das pessoas.

É abrir a alma, o coração e a mente para entender o quão é necessário o outro em nossas vidas.

É abaixar a cabeça, unir as mãos e dobrar os joelhos para reverenciar e compartilhar a imensa satisfação de poder contar com os apoios moral, intelectual, braçal e incondicional de gentes boas.

É ser humilde e entender que sem essas companhias durante o nosso trajeto nessa vida, tão feliz e ao mesmo tempo conturbada, não conseguiríamos sair do lugar.

Por isso, agradeço demais às criaturas do bem que cruzaram o meu caminho durante esse processo de estudo, pesquisa e finalização de escrita que é a realização de um sonho, tão difícil, tão intenso, tão demorado e tão valioso para mim.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, que já não estão mais aqui, gratidão por tanto amor, dedicação, luta, confiança, sabedoria e conhecimentos que me foram passados. A todos os meus familiares próximos, que de um modo ou de outro, sempre muito bons, me deram forças para concluir essa etapa. Luiza, Susana, Andrei e Rebecca, valeu!

Agradeço, especialmente, ao meu filho Pedro e minha filha Gabriela, pois o que seria de mim sem vocês? Nada!!! Gabriela, saiba que te amo e que essa minha pesquisa tem muito de você, foi também pensando em você... E Pedro, é enorme o seu amor, seu apoio, sua dedicação por mim, sua força, seu empenho em me deixar bem e feliz, não tenho nem como agradecer tamanha compreensão e ajuda. Não sei o que dizer de ti... Mas sei que você sabe, e como sabe! Te amo, muito obrigada!!! Obrigada filha e filho, razões do meu viver! Obrigada ao Matheus e Anita, companheiro de Gabi e companheira de Pedro, que sempre me ajudam e o mais importante, fazem meus filhos felizes!

Preciso agradecer, e muito, ao Grupo de dança Barbies, pela generosidade, receptividade, atenção, dedicação, prontidão e presteza. Nunca foi

tão fácil realizar uma pesquisa com pessoas tão maravilhosas e poderosas como vocês!!! Vocês toparam, acreditaram em mim, foram presentes, assíduos e muito amorosos comigo. Obrigada demais pela confiança!

E como não agradecer ao meu orientador inicial, Professor Dr. Neil Franco, que abraçou minhas intenções de pesquisa, me recebeu de braços abertos e que me ensinou sobre humildade e leveza. Muito obrigada pela sua paciência e carinho.

Aos meus orientadores atuais, Prof. Dr. Anderson Ferrari e Prof. Dr. Roney Polato de Castro, gratidão eterna por me acolherem, me pegarem no colo e me ajudarem em um momento tão frágil da minha vida. Vocês não têm noção de quanto são especiais para mim e para tanta gente! Como eu aprendi com vocês, sou completamente outra depois de conhecê-los!

Obrigada às queridas Professoras Andreia Garcia e Sônia Clareto, coordenadoras do Programa de Pós-graduação em Educação/FACED/UFJF, e também aos secretários do PPGE, Everton M. da Fonseca e Rafael Xavier Tolentino pela atenção e cuidados a mim dispensados.

Aos membros do GESED, Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, agradeço pela empatia, generosidade, carinho e atenção para comigo. Obrigada demais!

Agradeço aos meus amigos e amigas de academia, em especial à Raquel Lins, Cibelle Lopes, Michelle dos Santos, Nayara Salvador, Lara Casarim, Samuel Moreira e aos meus amigos e amigas de vida Adriana Castro, Bianca Leite, Bianca Dalpra, Dharcy Amado, Fernanda Oliveira, Izabela Macedo, Kátia Araujo, Nara Franco, Regina Lúcia e Toninho Dutra por todo apoio, carinho, força e energias emanadas para mim. Gratidão!

Obrigada também aos meus diretores escolares, Rita Marins e Aurélio Braga, às secretárias da escola Ana Paula Barros e Sylvania Pasqualini, e às minhas colegas de trabalho por tanto carinho, olhares docinhos e compreensão quanto às minhas falhas.

Encerro esses agradecimentos com imensa alegria e satisfação no peito e pedindo desculpas aos que não foram nominalmente citados/as, não foi por descuido, nem esquecimento, é porque são muitos/as, muito obrigada!!! Amo vocês!!!

“[...] o corpo que alguém tem e a genitália que se tem no corpo assim como a pele, o formato do corpo, ou o que seja, não deveria importar o tanto que importa na sociedade a ponto de ditar que tipo de vida essa subjetividade vai ter.”
(BASTOS, 2016, p. 1)

RESUMO

A dança é o discurso do corpo, uma linguagem artística e cultural sendo uma forma do dançarino expressar suas ideias, pensamentos e emoções. O propósito desta pesquisa é problematizar seus efeitos nos diferentes espaços educativos. O argumento central é como ela pode constituir-se em ações educacionais responsáveis pelo reconhecimento e respeito às diferenças de gênero e sexualidade, ampliando saberes e visões de mundo. Apoiando-se nas abordagens pós-estruturalistas, com ênfase nas pedagogias culturais e na perspectiva foucaultiana, o presente estudo de caso é sobre o Grupo Barbies, um grupo de dança cujos integrantes constroem pertencimentos às sexualidades e as identidades de gênero. Ao se pensar no Grupo Barbies, pode-se problematizar várias questões, dentre elas quais são os objetivos do grupo, que discursos seus corpos carregam e constroem, e em qual cultura estão inseridos. Com relação à fundamentação teórica a pesquisa se baseia em Michel Foucault (1981-2013) e em outros autores e autoras nos campos da Dança, Identidades de Gênero e Sexualidade, Educação, Cultura e Pedagogias Culturais como Isabel Marques (2007), Giuliano Andreoli (2019), Anderson Ferrari (2005, 2012), Alfredo Veiga-Neto (2016), Paula Andrade e Marisa Vorraber Costa (2015, 2017). Pode-se observar através desta pesquisa que a dança é uma potente pedagogia cultural, ampliando saberes e visões para os modos de ser, de viver, de conviver e de estar no mundo, lidando com relações de poder e instaurando formas de resistências nos jogos de verdade existentes em nossa sociedade. Após realização da pesquisa, ficou explícito que os membros do Grupo Barbies se uniram pela dança, com propósitos bem semelhantes, que são o de lutar e lutar por valorização e respeito à comunidade LGBTQIA+. Foi com a dança e a interação com seus pares que compreenderam melhor seus corpos, seus desejos, seus pertencimentos de gênero e suas sexualidades. Através desta pesquisa, percebeu-se como o Grupo Barbies auxilia na educação para o reconhecimento e respeito às diferenças, entendendo-se que as pessoas vão produzindo conhecimento através da experiência de assisti-lo. Conclui-se que os processos educativos podem extrapolar amplamente o âmbito escolar, pois a pedagogia está inserida na arte e na cultura, garantindo a educação para as diferenças de gênero e sexualidade através da dança.

Palavras-chave: Dança. Gêneros. Sexualidades. Educação. Pedagogias culturais.

ABSTRACT

Dance is the body's discourse, an artistic and cultural language, being a way for the dancer to express their ideas, thoughts, and emotions. The purpose of this research is to examine its effects in different educational spaces. The central argument is how dance can constitute educational actions that promote recognition and respect for gender and sexuality differences, expanding knowledge and worldviews. Drawing on post-structuralist approaches, with emphasis on cultural pedagogies and the Foucauldian perspective, this case study focuses on the Barbies Group, a dance group whose members construct affiliations with sexualities and gender identities. When considering the Barbies Group, several questions can be raised, including their objectives, the discourses their bodies carry and construct, and the cultural context they are embedded in. Regarding the theoretical framework, the research is based on Michel Foucault (1981-2013) and other authors in the fields of Dance, Gender and Sexuality Identities, Education, Culture, and Cultural Pedagogies, such as Isabel Marques (2007), Giuliano Andreoli (2019), Anderson Ferrari (2005, 2012), Alfredo Veiga-Neto (2016), Paula Andrade, and Marisa Vorraber Costa (2015, 2017). Through this research, it can be observed that dance is a powerful cultural pedagogy, expanding knowledge and perspectives on ways of being, living, coexisting, and existing in the world, dealing with power relations and establishing forms of resistance within our society's existing truth games. After conducting the research, it became evident that the members of the Barbies Group came together through dance, with very similar purposes, which are to advocate for the appreciation and respect of the LGBTQIA+ community. It was through dance and interaction with their peers that they better understood their bodies, desires, gender affiliations, and sexualities. Through this research, it was noticed how the Barbies Group contributes to education for recognition and respect for differences, understanding that people produce knowledge through the experience of witnessing it. It is concluded that educational processes can extend widely beyond the school setting, as pedagogy is embedded in art and culture, ensuring education for gender and sexuality differences through dance.

Keywords: Dance. Gender. Sexuality. Education. Cultural Pedagogies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grupo Barbies no Calçadão da Rua Halfeld	62
Figura 2 - Grupo Barbies nos bastidores do Teatro Solar	63
Figura 3 - Grupo Barbies no camarim do Teatro Solar.....	63
Figura 4 - Grupo Barbies apresentando no Teatro Solar	64
Figura 5 - Grupo Barbies apresentando na Praça Antônio Carlos	64
Figura 6 - Grupo Barbies no Café Muzik	65
Figura 7 - Grupo Barbies em dia de ensaio com o figurino	65
Figura 8 - Figura da Barbie sem cabelo, estampada no figurino, representando o Grupo Barbies.....	66
Figura 9 - Grupo Barbies em apresentação ao público em Juiz de Fora.....	66
Figura 10 - Grupo Barbies em manchete de jornal de grande circulação em Juiz de Fora: “Calçadão se torna palco contra a homofobia e a favor da visibilidade LGBTTI’s” (19/08/2017)	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	COMO MINHA FORMAÇÃO SE ENCONTRA COM A PESQUISA	15
1.2	MINHAS APROXIMAÇÕES COM GÊNERO E DANÇA.....	19
1.3	O ESTADO DA ARTE	28
2	METODOLOGIA	35
2.1	O PRIMEIRO CONTATO COM O GRUPO DE DANÇA BARBIES	39
2.2	A ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA	41
2.2.1	Observações participantes.....	41
2.2.2	Oficinas reflexivas.....	42
2.2.3	Rodas de conversas.....	47
2.2.4	Entrevista semi-estruturada	47
2.2.5	Questionário semiaberto	48
3	O GRUPO BARBIES E SUA HISTÓRIA	51
3.1	OS ACONTECIMENTOS	53
3.2	BARBIE: DA BONECA À RESISTÊNCIA.....	67
3.3	O QUE UNE O GRUPO.....	72
4	DANÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE: SUBJETIVIDADES DOS/AS INTEGRANTES DO GRUPO BARBIES	78
4.1	DANÇA COMO TECNOLOGIA DE SUBJETIVAÇÃO	78
4.2	SUBJETIVAÇÃO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?.....	83
4.3	DANÇA E GÊNERO	87
4.4	AS SUBJETIVIDADES NO GRUPO BARBIES	90
5	GRUPO BARBIES: DANÇA, CULTURA, PEDAGOGIAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	95
5.1	GRUPO BARBIES: ARTE E CULTURA.....	95
5.2	PEDAGOGIAS CULTURAIS	97
5.3	A DANÇA DO GRUPO BARBIES E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	103
5.4	BARBIES E SEUS PALCOS: ESPAÇOS DE AÇÃO E DE CONHECIMENTO	110
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A - Planejamento das Oficinas reflexivas	138
	APÊNDICE B - Questionário aplicado ao Grupo Barbies	142
	ANEXO - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	149

1 INTRODUÇÃO

A dança é o movimento expressivo do corpo no tempo e no espaço. A dança é uma linguagem corporal, é a “expressão consciente da interpretação do artista [...] dançar é transmitir um certo estado de espírito, uma maneira de se ver e de ver o mundo, de sentir plenamente o seu corpo e o utilizar para conhecer outros sentimentos e sensações.” (FAHLBUSCH, 1990, p. 13). Ela pode ser popular, quando os movimentos e as músicas são conhecidos e vivenciados por muitas pessoas e dizem de um processo histórico e social, podendo ter sentido de divertimento, prazer, lazer, atividade física e socialização. Porém a dança pode ser também erudita, cênica, artística, quando se dança uns/um para os outros, no sentido de apresentar algo para que outros assistam. Ida Mara Freire (2001) entende todas essas possibilidades como parte da definição do que vem a ser dança, ligada a um processo educativo, uma “jornada experiencial dentro do vivo e cambiante território do corpo”. (FREIRE, 2001, p. 46).

A citação acima aproxima a dança à educação, nos convidando a pensar suas relações e, sobretudo, o que entendemos ou estamos compreendendo, aqui, como dança e como educação. Dança e Educação são duas áreas de produção de conhecimento, de tal forma que nos remetem a dois campos semânticos de construção de significados, de formação e de atuação profissional. Assim, podemos pensar que esses dois campos de conhecimento constroem modos de ser e estar no mundo. Para além disso, também constroem formas de estar juntos, de convivências, de vivências e de entendimentos de si e dos outros. Esses são alguns sentidos que unem Dança e Educação. No entanto, também podemos pensar que Dança e Educação se organizam e delimitam formas de pensar e agir que são distintas, unindo grupos de pessoas com interesses e práticas sociais, culturais e políticas que nem sempre se aproximam. Essas são algumas ideias que nos inspiraram a olhar e pesquisar as práticas do Grupo Barbies como expressão de Dança e Educação.

Isso porque estamos considerando que a arte se constitui como uma forma de expressão humana individual e coletiva. É inerente aos seres humanos. Temos e sentimos a necessidade de expressar-nos, por isso existem inúmeras possibilidades de arte e nessa diversidade temos a Literatura, a Escultura, a Pintura, o Teatro, a Fotografia, o Cinema, a Dança e tantas outras. A arte, de forma geral,

pode ser provocativa, nos fazer refletir sobre o pensamento de quem a produz e de quem a consome. Ela comunica, educa, inspira e transforma. “O explorador é a mente, nossos pensamentos, sentimentos, alma e espírito. Através dessa jornada, caminhamos para o entendimento de como a mente é expressa por meio do corpo em movimento”. (FREIRE, 2001, p. 46). Assim, a dança é entendida como manifestações de como a mente se expressa através do corpo que está em constante movimento. “Então, achamos que o movimento pode ser um modo de observarmos a expressão da mente por meio do corpo; isso também pode ser uma maneira de produzir mudanças na relação mente-corpo”. (FREIRE, 2001, p. 46).

A dança, enquanto linguagem artística, é o modo do artista se expressar através de seu próprio corpo. Corpo esse que é a nossa casa, nossa forma de ser e estar no mundo, de vivenciar, experimentar, comunicar e estabelecer relações com o espaço, com o tempo, com o outro, com os objetos e com a sociedade em que vivemos. Estamos entendendo corpo como primeira expressão da visibilidade humana, que é construído e percebido pela cultura. Um corpo que tem histórias, que é resultado de história e faz história, como nos lembram Carmen Lúcia Soares (1999) e Denise Sant’Anna (2001).

Corpos dançantes são os sujeitos desta pesquisa, sujeitos vários com suas diferentes formas de identificação, representação e de ação, reunidos em um grupo de dança, o Grupo Barbies, que suscita novas possibilidades de existência e resistência.

Pensando na Dança como instrumento de expressão e comunicação, como arte que constrói e produz conhecimento, discursos, subjetividades, experiências, como algo que traz provocações e mudanças no modo de pensar, sentir e agir, é que proponho uma questão desafiadora e investigativa para a pesquisa: **como a dança pode se constituir em ações educacionais responsáveis pelo reconhecimento e respeito às diferenças, mais especificamente às diferenças de gênero e sexualidade, ampliando saberes e visões de mundo em espaços não escolares?**

Para isso, realizo um estudo de caso com o Grupo de dança Barbies. Segundo Menga Lüdke e Marli André (1986), o estudo de caso se caracteriza como uma metodologia de pesquisa que se debruça no estudo de um caso, simples e específico ou mesmo complexo e abstrato. Isso não significa que não seja semelhante a outros, mas é também distinto visto que tem uma história única,

objetivos específicos, particulares, de tal forma que represente um potencial na educação.

Neste sentido, o objetivo central deste estudo é identificar se através das ações propostas pelo Grupo Barbies evidenciam-se processos de reconhecimento e respeito às diferenças que se configurariam em processos educacionais em espaços não formais. Espaços para além do chão da escola, dos muros escolares, trabalhando com o sentido de educação mais ampliado, como processos de subjetivação, de constituição do sujeito, da sua forma de pensar, agir e promover transformações de si.

Propor uma pesquisa nestes termos significa nos aproximar da perspectiva pós-estruturalista, de inspiração foucaultiana. Michel Foucault (2013) foi um autor interessado em problematizar os processos de subjetivação, aqueles pelos quais os sujeitos são constituídos. Para o autor nós nos constituímos em meio a uma multiplicidade de discursos, práticas, técnicas e tecnologias que fazem parte de tradições culturais diversas e descontínuas.

Assim, este estudo se desdobra em outros objetivos mais específicos de pesquisa, sendo o primeiro, pesquisar a origem do Grupo de dança Barbies, quais as motivações para sua construção, o porquê de escolherem a dança como atividade e que propósitos pretendem ou acreditam alcançar em suas ações; o segundo foi analisar a importância desse grupo na construção e afirmação das identidades de gênero e sexual dos/as seus/suas participantes e o terceiro objetivo específico, observar o reconhecimento das identidades dos/as integrantes a partir da dança.

Para Guacira Lopes Louro (2001), a sexualidade não é algo que acontece naturalmente, inerente ao ser humano, ela é construída histórica, social, cultural e politicamente, pois cada um vive a sua sexualidade à sua maneira, com diferentes prazeres e desejos. Louro (2003, p.24) nos diz que o gênero é um aspecto “constituente da identidade dos sujeitos”, e que eles são afetados por identidades plurais. Ela entende que os sujeitos podem se identificar como masculinos ou femininos. No entanto, é preciso pensar “de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos”, de acordo com as sociedades, com os diversos grupos existentes nelas (religioso, étnico, de classe, por exemplo) e com os momentos históricos. Ainda de acordo com a autora, as identidades sexuais e de gênero são coisas distintas, a sexualidade humana tem

a ver com relações do desejo, do prazer corporal com um/a parceiro/a do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, sem parceiros/as, ou ainda os sujeitos podem ter uma identidade assexuada. Ambas as identidades “são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.” (LOURO, 2003, p. 27).

Portanto, em meio a esses meus interesses de estudos, me sinto na necessidade de primeiro me identificar dentro deste contexto e mostrar qual o meu lugar de pertencimento nesta pesquisa.

1.1 COMO MINHA FORMAÇÃO SE ENCONTRA COM A PESQUISA

Ingressei na arte da dança desde muito pequena, frequentei por mais de quinze anos aulas em Escolas de Dança, vivenciando e estudando vários estilos e modalidades, passando pela dança popular à erudita.

O desejo de seguir aprofundando nesse campo me levou a querer me matricular em uma formação de nível superior nessa área. Na época, eram poucos os cursos de Graduação em Dança no país, porém, na cidade em que resido existia o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, onde me ingressei na data de 1988, concluindo-o em 1992.

A Dança, embora também seja área de conhecimento da graduação em Artes e da graduação em Dança, é reconhecida como conteúdo legítimo do campo da Educação Física, pois se trata da área de estudo que chamamos de Conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, assim, além da dança, temos também os conteúdos jogos, ginásticas, esportes e lutas. Segundo Carmen Lúcia Soares *et al.* (1992, p. 38), a perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal diz de “formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”.

Às pessoas que ministravam aulas de dança em minha cidade, era importante que apresentassem o curso de graduação em Artes, Dança ou Educação Física. Porém, pelo fato de não existir graduação em Juiz de Fora, nas duas primeiras áreas citadas (Arte e Dança), o curso de Educação Física cumpria bem o seu papel, principalmente para trabalhar nas escolas públicas municipais. A formação em Educação Física servia de base para ministrar aulas de dança, no

entanto, pessoas que já tiveram experiências com dança e cursos de formação na área apresentavam um melhor currículo, ocupando as vagas existentes. Quanto mais tempo de experiência com dança, cursos de formação na área com duração superior a 40 horas e/ou ainda curso de pós-graduação em Dança, melhor habilitada estava a pessoa para ministrar as aulas. Atualmente, em 2023, as contratações para professores de dança nas escolas municipais seguem como prioridade a formação em Licenciatura em Dança, porém são classificadas também, pessoas licenciadas em Educação Física que tenham experiências e cursos na área pleiteada.¹

A corporeidade presente na dança é objeto de estudo e investigação da área de Educação Física. Corpos dançantes exprimem, interpretam, exploram, manifestam, constroem e ajudam a construir subjetividades:

O entendimento do corpo como sujeito, que atua e participa de redes complexas de relações, sujeito e agente de diferentes formas de percepção do mundo, do outro e de si é recente, portanto, as práxis corporais, as estratégias de (sobre) vivência, o redimensionamento de potencialidades (intelectuais, artísticas etc.), se estabelece em terreno arenoso, vulnerável, maleável, permissivo, generoso, sofrido e prazeroso. O corpo transita, flutua, como e/com os pensamentos, é afetado e afeta o “meio”, experimentando as mudanças constantes que promove e às quais se submete, inaugurando, desencadeando e desenvolvendo processos cognitivos (SNIZEK, 2014, p. 46-47).

Essa corporeidade manifestou em mim o desejo de seguir estudando, pesquisando. Na faculdade fui monitora da disciplina Motricidade Humana, frequentei o Grupo de Dança lá existente e participei do Projeto de Extensão de Ginástica. Vários foram os cursos relativos à corporeidade, dança e movimento que pude realizar nesse período.

Ao terminar minha graduação, matriculei-me na Especialização em Psicomotricidade Humana no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - MG. Para

¹ Importantes trabalhos trazem essa discussão em relação aos/às profissionais licenciados/as que estão habilitados/as a ministrarem aulas de dança; serão os/as professores com graduação em Artes, em Dança, ou também em Educação Física? Os que possuem formação em Pedagogia podem trabalhar esse conteúdo nas escolas? Alguns desses/dessas profissionais, com formação em Licenciatura, possuindo pós-graduação em Dança como Especialização, Mestrado ou Doutorado, estão autorizados/as a trabalhar nessa área? Este é um conflito que, ao meu ver, ainda não está próximo de acabar e nem é objetivo meu neste momento. Para interessados/as, sugiro que pesquisem estudos que vão de encontro a essa conturbada relação. Há estudos que discutem a formação e atuação de professores/as de dança nas escolas, abordando a habilitação necessária para ministrar aulas de Dança, e que trazem reflexões sobre a formação de professores em diferentes áreas, como Artes, Dança, Educação Física e Pedagogia, além de considerar a pós-graduação em Dança como um critério para a atuação nessa área.

completar meus estudos nessa área do conhecimento, frequentei o Curso de Especialização em Dança, na Universidade Federal da Bahia, em Salvador - BA.

Após essas formações, me inseri em três Grupos de Estudos e Pesquisas, que versavam sobre Imagem Corporal, Educação Física, Gênero, Sexualidade, Saúde, Sociedade, Educação e Diversidade. Atualmente, participo do Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG.

Fui professora de Dança na rede pública municipal de ensino por 19 anos, de 1996 até o ano de 2014, desenvolvendo a Dança/Educação, isto é, educando para a Dança e através da Dança. As aulas faziam parte de projetos extracurriculares oferecidos pelas escolas. Nos dias atuais, essas aulas passaram a fazer parte do currículo escolar.

O Projeto de Dança que eu ministrava tinha como objetivos promover a compreensão da dança enquanto linguagem artística e cultural do ser humano e enquanto instrumento de leitura e de modificação da realidade social, entendendo que a mesma é área de conhecimento a ser estudada, vivenciada e refletida dentro do contexto escolar. Procurava desenvolver nos educandos e educandas a criatividade e a expressividade, em que o corpo pode expressar sentimentos, emoções ou falar sobre temas específicos do mundo em que vivemos. Visava contribuir na educação integral do indivíduo, não sendo objetivo do projeto a formação de bailarinos/as e sim oportunizar experiências significativas através do conhecer, apreciar e fazer dança, sendo estes os três pilares da Arte/Educação, neste caso, da Dança/Educação, de acordo com a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2004).

Entre 2005 e 2018 lecionei em uma Instituição de Ensino Superior particular, numa Faculdade que oferece os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, onde ministrei as disciplinas de atividades rítmicas e expressivas como a “Dança” e “Ritmo e Movimento”. Além destas, trabalhei com as temáticas “Políticas públicas de Educação Física, Esporte e Lazer”, e “Organização de Eventos Acadêmicos, Culturais e Esportivos” no Módulo de ensino “Gestão, Organização em Marketing Esportivo”. Fui membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos de Educação Física na instituição. Durante quatorze anos, coordenei nessa mesma instituição, um Projeto de Extensão em Dança, articulando ações que se desdobravam no contexto social, imprimindo um caráter de valor social

à produção do conhecimento acadêmico, construindo um canal de comunicação com a sociedade.

Atualmente, ministro aulas de Educação Física, também na rede pública municipal de ensino, como professora efetiva, desde 2014. Dentre os conteúdos dessa disciplina, temos a Dança. Como dito anteriormente, ela é tema da cultura corporal de movimento a ser estudada, aprendida e vivenciada na escola. A Dança, na Educação Física escolar, faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo e obrigatório para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. A Dança na BNCC está inserida na área de Linguagens tanto na disciplina de Educação Física, quanto na disciplina de Artes.

Na BNCC (BRASIL, p. 195), a Dança na área de Educação Física constitui-se como unidade temática e “explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas. [...] elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas”.

Já na disciplina de Artes a Dança se constitui:

[...] como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas. (BRASIL, p. 195)

Ambas as disciplinas, Educação Física e Artes podem se conectar, para que um trabalho interdisciplinar aconteça e o ensino-aprendizagem se torne mais rico, efetivo e dinâmico.

1.2 MINHAS APROXIMAÇÕES COM GÊNERO E DANÇA

Apontada aqui a minha relação com a dança na minha história de vida, posso agora expor que as questões de gênero sempre atraíram minha atenção, pois a dança sofre alguns tipos de preconceitos com relação a este assunto. Tive alunos que foram impedidos de dançar pelos responsáveis, e até mesmo de frequentar as minhas aulas, por acreditarem que dança era só para meninas, acirrando conflitos e intolerâncias. Isso muito se dá pelo imaginário social da bailarina clássica, moça branca, esguia, graciosa, que dança de rosa, de saia, com sensação de leveza em movimentos suaves nas pontas dos pés. Essa delicadeza e sensibilidade não são, para muitos, aceitas como sinal de virilidade e masculinidade, como escreve Andreoli (2019, p. 6) “Essa ‘feminização’ histórica do simbolismo de gênero que permeia o corpo no universo da dança cênica persiste”.

Gênero, de acordo com Joan Scott (1995), é uma categoria relacional, historicamente, socialmente e culturalmente construída. A definição do que é ser homem e do que é ser mulher é um aspecto muito dicotomizado, há muito o que se analisar. É preciso rever conceitos e desmistificar alguns saberes nesse sentido. É preciso entender as relações de poder contidas nesse processo cheio de regulamentações e normas, onde necessitamos de novas compreensões sobre os modos de existir.

As questões das relações de gênero e da sensibilidade na arte, mais propriamente na dança, são levantadas por Isabel Marques (2007), ao escrever que:

Estudos relacionados à antropologia e à sociologia também indicam a relação corpo-dança como uma relação entre corpo, intuição, emoção e conhecimento direto. Ou seja, o processo criativo ainda é muitas vezes ligado ao que por muitos séculos considerou-se o “lado obscuro do ser humano”, por ser “feminino”. Assim, relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista e logocêntrica como a nossa (MARQUES, 2007, p. 39-40).

Em um país como o nosso, tão cheio de culturas populares de danças como o Olodum, Capoeira, os trios elétricos, as Danças de salão, Danças de rua, onde o homem se encontra presente, representado, não são poucos os pais de alunos, de gênero masculino, e os próprios alunos, que ainda consideram dança

“coisa de mulher” (MARQUES, 2007, p. 20). Vale ressaltar que a dança tem contextos e elementos próprios de cada região e na minha cidade de Juiz de Fora - MG, existe este pensamento de preconceito com relação ao homem na dança.

Se esse pensamento existe em muitas pessoas, imaginem o quanto é complexo para aqueles que não se enquadram nesse padrão e que querem fazer da dança sua forma de expressão, afirmação e participação na sociedade?

Muitos de meus alunos vivenciaram esse preconceito, alguns passaram ilesos por eles, outros interromperam seus desejos de dançar por não suportarem a pressão negativa das pessoas e dos familiares com relação ao gênero masculino na dança. Muitos se descobriram na dança e por causa dela, não deixaram de escolher essa arte para expressar seus sentimentos e visões de mundo, com sensibilidade e criatividade.

Através de minhas inquietações sobre a relação corpo-dança-gênero, percebendo preconceitos e intolerâncias vividos pelos meus alunos acerca de suas subjetividades, identidades de gênero e sexualidades e entendendo a dança como linguagem artística que expressa, comunica e traz reflexões, é que meus olhos se voltaram para o grupo de dança Barbies, que desperta em mim e a outros essas questões.

O Grupo Barbies, grupo de dança que conheci em 2018, busca romper com esses padrões e preconceitos, é composto por membros LGBTQIA+², com intenção de trazer a diversidade para a cena da dança na cidade de Juiz de Fora - MG. Lutam para mudar a visão preconceituosa da cultura machista e da homofobia através da arte, afirmando suas identidades e igual importância na sociedade em que vivemos.

O Grupo escolheu esse nome exatamente para ironizar, porque todos/as os/as seus/suas integrantes (escreveremos mais sobre eles/elas nos próximos capítulos) são o oposto dessa imagem, o da boneca Barbie³, que simboliza a mulher

² LGBTQIA+ é a sigla utilizada para representar um grupo de pessoas de diferentes gêneros e sexualidades. Há movimentos políticos e sociais que defendem e lutam por mais igualdade e respeito à diversidade, buscando mais representatividade e direitos para essa população. A sigla é composta pelas letras iniciais de pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais e quantas mais forem as variantes com relação às diferenças de gênero e sexualidade. Essas pessoas querem mostrar, através dessa sigla, a visibilidade de suas existências.

³ Barbie é uma boneca adulta, criada nos EUA, em 1959. Criação esta que tinha uma preocupação com a estética e um padrão de beleza, pois a Barbie vestia roupas rosas, era branca, loira, olhos azuis e magra. Foi criada por uma feminista, Ruth Handler e a representatividade sempre foi o objetivo da boneca, buscando que a mesma fosse identificada como uma mulher inteligente. Em

branca, magra, olhos azuis, cabelos louros, lisos e longos, remetendo a uma classe social alta, enfim, dentro dos padrões de beleza europeus e também de padrões de heteronormatividade concebidos pela nossa sociedade atual.

A heteronormatividade “seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heteronormatividade em sua vida” (MISKOLCI, 2012, p. 15), modelo este que inviabiliza outras construções de ser, de desejar, de se relacionar com outras pessoas. A dança existe para além de espaços heteronormativos, muitos homens gays e outras pessoas com orientações sexuais diferentes da norma imposta estão inseridas neste contexto. É comum que estejam não só em espaços dançantes, mas em clubes, academias, escolas e mais outros locais onde interajam grupos sociais.

Para Viviane Vergueiro (2016, p. 251-252) “a heterossexualidade, enquanto conceito, surge a partir de esforços ativistas para questionar a assimetria entre os ditos “desvios sexuais” em relação às sexualidades ‘normais’ e ‘saudáveis’.” Isto é, o conceito de heteronormatividade surge a partir da visibilidade de que existem outras construções a respeito das sexualidades, que os desejos e afetos podem acontecer entre pessoas com a mesma identidade de gênero.

Sobre identidades de gênero, surgem também outros conceitos, a cisnormatividade e a cisgeneridade, ligadas a outras normas para corpos e gêneros. A cisnormatividade é uma norma social e também cultural, que valoriza, reforça, privilegia e favorece a pessoa cisgênero como superior, natural, normal, padrão. (VERGUEIRO, 2016).

Cisgêneras são aquelas pessoas cuja identidade de gênero, ou “experiência interna e individual do gênero”, corresponde ao sexo que lhes foi atribuído ao nascerem. Isto é, o médico atribui a uma criança ao nascer, que ela é uma menina, que será uma mulher (VERGUEIRO, 2016, p. 252). A autora, em entrevista a Ramírez, para a Revista Iberoamérica Social, ainda diz que as identidades de gênero que se afastam dessa norma, como pessoas transgênero

1961, foi criado o seu namorado Ken. Só em 1968, em apoio ao movimento de igualdade que tomava conta dos EUA, é que surge a Christie, amiga da Barbie e a primeira boneca negra da linha. A partir de 2016, as bonecas aparecem em outras versões, com outros tons de peles, cores de olhos, cabelos, penteados e com uniformes de variadas profissões. Mas a imagem que ainda se configura no imaginário da maioria das pessoas é a da boneca loira, magra, de olhos azuis, com um padrão sócio econômico de classe alta. Disponível em: <https://falauniversidades.com.br/barbie-conheca-a-historia-da-boneca-mais-famosa-mundialmente/>

(aquelas cuja identidade de gênero não se alinha com o gênero que lhes foi atribuído ao nascerem) e não binárias (que não se identificam exclusivamente como masculinas ou femininas), por exemplo, para as instituições sociais vigentes, não são aceitáveis, com isto, acontece a falta de reconhecimento e respeito às identidades de gênero diversas, a marginalização e discriminação de pessoas trans e não binárias, por exemplo, acarretando também a falta de acesso a serviços de saúde adequados e a violência baseada em gênero contra essas pessoas (RAMÍREZ, 2014).

A pesquisadora Viviane Vergueiro (2016) entende que essa normatividade é um projeto de poder eurocêntrico, cristão, ocidental, colonial e branco-supremacista. Essa cisnormatividade faz com que as pessoas trans sejam vistas como anormais, inferiores, “excluídas ao acesso de muitas coisas, expostas à violência, etc.” (RAMÍREZ, 2014, p. 20).

Daí surge então o termo cisheteronormatividade, onde Vergueiro (2015, p. 57) nos diz que são “as regulações do sistema sexo-gênero”, quando se juntam duas normas: uma com relação às normas de gênero, tratando como correto as pessoas que são cisgêneros (que seguem as regras da binaridade homem, macho, masculino, com órgão genital masculino/mulher, fêmea, feminino, cujo órgão genital é feminino), e outra condizente com as normas de orientação sexual das pessoas, a heteronormatividade (onde seus desejos, afetos e suas práticas sexuais são com pessoas do sexo oposto).

Contudo, podemos pensar que o Grupo Barbies, composto de pessoas trans, pessoas homossexuais, assexuais, pelos seus próprios modos de ser e de viver, oferecem resistências a essas instituições sociais que afirmam normas, condutas e padrões. É preciso “legitimar mais as autodeterminações das pessoas” (RAMÍREZ, 2014, p. 20), suas autopercepções. Ser cisgênero, transgênero, travesti, não binário, transexual, heterossexual, homossexual são diferentes identidades de gênero e orientações sexuais que as pessoas podem ter, e é fundamental reconhecer e respeitar a diversidade humana.

A função do Grupo Barbies consiste em promover visibilidade, levar conhecimento, informação, transformação de ideias e pensamentos a lugares onde a arte possa alcançar, para além dos espaços escolares. Espaços não escolares também são locais onde ocorre aprendizado e difusão de saberes e pensamentos.

É importante ressaltarmos e analisarmos a educação em espaços não escolares, onde se difundem pensamentos e afirmações para além das escolas. De acordo com Maria da Glória Gohn (1999, p. 98) uma educação fora dos muros da escola é uma educação num sentido mais amplo, deve ser “pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações”.

Já Eliana Perez Gonçalves de Moura e Dinora Tereza Zucchetti (2010, p. 639) dizem:

[...] concebemos a educação para além dos espaços hegemônicos de disseminação dos conhecimentos instituídos pela racionalidade científica “iluminadora”, questionando as instituições socialmente legitimadas, proprietárias do direito (e dever da) à transmissão desses conhecimentos. Entendemos que na marginalidade dos conhecimentos instituídos, existe um universo plural de culturas, de linguagens, de expressões, de modos de existir e de ser que, ao atribuírem outros significados à própria existência, produzem outros saberes. Consideramos que recuperar estes significados, ou construí-los, perceber os diferentes espaços nos quais estes significados são compartilhados constitui o mais importante sentido da educação.

Sendo assim, podemos perceber que a educação pode se dar em outros contextos, de outras formas, ampliando e ressignificando espaços, ensino e aprendizagem, através de práticas discursivas escritas, faladas ou simplesmente visuais.

Segundo Alfredo Veiga-Neto (2016, p. 93), “práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele”, e o Grupo Barbies propõe compor essa rede discursiva através de seus corpos dançantes.

Dessa forma, o grupo pretende levar suas experiências para que outros construam no ato de assistir, as suas próprias experiências, entendendo como experiência “aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca.” (LARROSA, 2002, p. 21). Para o autor, a educação deve ser pensada para além da relação entre ciência e técnica, teoria e prática, mas também através da relação experiência e sentido. É preciso estar aberto, disponível, receptível às experiências para poder vir a ser afetado e transformado por elas, dando-lhes sentido.

Não estamos propondo um trabalho com a recepção do público ao que é proposto pelo grupo Barbies, mas sim uma pesquisa que tome os entendimentos dos/das participantes do próprio grupo sobre suas ações no outro e em si mesmas/os. Para isto, trago como metodologia uma revisão de literatura, além de uma pesquisa de campo, com estudo de caso, observando o Grupo Barbies em seus ensaios, realizando rodas de conversa, entrevista e aplicando um questionário com questões abertas e fechadas. A estruturação da metodologia da pesquisa, será melhor explicitada no próximo capítulo.

Dentre os referenciais teóricos utilizados neste estudo, serviram de suporte para análise do tema proposto: “Dança, educação, identidades de gênero e sexualidade”, além de estudos sobre cultura e pedagogias culturais, o que se apresenta a seguir. Para discutir as questões de identidades de gênero e sexualidade partiremos dos princípios e análises presentes nas obras de Michel Foucault (1981 a 2015), Joan Scott (1995), Guacira Louro (1997 a 2012) e Judith Butler (2001).

A leitura das obras de Michel Foucault (1981 a 2015) sugere que as pessoas são mais do que pensam e que tomam por verdadeiros, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da história, e essa pretensa evidência pode ser criticada e desconstruída. Foucault problematiza e estuda os sujeitos e suas formas de subjetivação e assujeitamento. Para o autor, a compreensão do que somos, pensamos e fazemos abre a possibilidade de ser, pensar e fazer de outra forma. É um convite à permanente busca do pensar diferente do que pensamos sobre os corpos, a sexualidade e as relações de poder em nossa sociedade.

Já na abordagem de Joan Scott (1995), o conceito de gênero vem se modificando e existem várias questões de análise. O gênero está num contexto que vai além da sexualidade, reprodução, crianças, família – se expande na arte, na política, no trabalho, por exemplo. É uma categoria relacional e não isolada, está relacionada de acordo com as culturas, com os grupos sociais, etnias e classes.

Guacira Louro (2001), pesquisadora pós-estruturalista, busca analisar através de Foucault e outros pesquisadores e pesquisadoras, que hoje as minorias⁴

⁴ Considerando minorias de acordo com Nancy Fraser (2010) como grupos que historicamente foram marginalizados, oprimidos ou desfavorecidos em relação à maioria da sociedade, aquela que é dominante. Eles enfrentam desvantagens estruturais que afetam seu acesso a recursos, poder e

estão sendo estudadas e que a academia se faz valer e valorizar estudos antes pouco aprofundados, dando-lhes poder através do conhecimento de questões referentes às essas minorias.

Judith Butler (2001, p. 154) também cita Foucault quando se refere à categoria do sexo como algo que tenha um “ideal regulatório”, impregnado de normas controladas. Nesse processo, existe uma materialização imposta através de práticas reguladas, mas “[...] a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta.” Ainda segundo a filósofa, há performatividade em relação ao gênero “a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” e que o sujeito deverá constituir forças para reivindicar seu direito à autonomia e à vida. Nas palavras da autora,

O que está em jogo nessa reformulação da materialidade dos corpos é o seguinte: (1) a remodelação da matéria dos corpos como efeito de uma dinâmica do poder [...] (2) o entendimento da performatividade não como o ato pelo qual o sujeito traz à existência e aquilo que ela ou ele nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange; (3) a construção do sexo não mais como um dado corporal sobre o qual o construto do gênero é artificialmente imposto [...] (4) repensar o processo pelo qual uma norma corporal é assumida, apropriada, adotada [...] e (5) uma vinculação desse processo de "assumir" um sexo com a questão da identificação e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações. Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito (BUTLER, 2001, p. 155).

Na concepção de Butler (2001), os corpos pesam, pesam no sentido de serem matéria, de serem importantes, de ter importância. E me pergunto, que discursos esses corpos do Grupo de dança Barbies carregam? Processos educativos podem ser desencadeados pela via desses discursos? De que forma? A quem pode afetar?

oportunidades, e muitas vezes lutam para obter o devido reconhecimento de suas identidades e valores. (In: FRASER, Nancy. Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. Editora Boitempo, 2010.)

Entender a dança como linguagem e que os corpos dançantes estão carregados de discursos, significa pensar a dança como instrumento artístico e cultural que educa e pode construir ou desconstruir conceitos acerca do binarismo masculino/feminino, que possa fazer pensar as questões normativas, ou não, para sexo, gênero e desejo (sexualidade).

É preciso promover ações pedagógicas, educativas, para que tanto a sexualidade quanto a questão de identidade de gênero não sejam estereotipadas e alvos de preconceitos. A dança pode contribuir nesse processo, como bem afirma Isabel Marques (2007):

As transformações corporais do adolescente vêm constantemente atreladas às expectativas sociais em relação à “tornar-se homem / mulher”. As danças que a sociedade / os alunos se permitem ou não experimentar também. [...] Alguns estereótipos do/no mundo da dança reforçam preconceitos e tabus relacionados à vivência de gênero em sociedade. [...] Existem também muitas danças que “permitem” a vivência da sexualidade (o lundu colonial, a umbigada, o carimbó) mas que, em muitos casos “ensinam” como devemos ou não nos colocar frente à sexualidade e às relações de gênero (MARQUES, 2007, p. 54).

Isabel Marques é uma autora que pesquisa a dança na educação. A Dança/Educação é entendida como educação para a dança e educação através da dança, como já dito anteriormente. Preocupa-se com a educação estética, com a leitura e apreciação/fruição da obra de arte. A dança é uma arte que faz parte da cultura humana, os espetáculos podem ter caráter pedagógico cultural.

A arte não pode ser vista como decorativa, descontextualizada, ela é reflexão da vida, traz representações sobre ações do cotidiano, sobre os estados afetivos, as sensações corporais, sobre o mundo do trabalho, sobre as relações sociais, os problemas sócio-políticos, dentre tantos outros. (MARQUES, 2007; SOARES et al., 1992).

Compreendendo toda ação como uma ação política, a arte não deixa também de ter essa intenção, trazendo questionamentos, provocando reflexões. Dessa forma, os espaços cênicos tornam-se espaços de educação, que podem informar, formar, transformar, desestabilizar nossas certezas, pois nos fazem pensar sobre as mais variadas questões que se propõe colocar em cena.

Para discutir a questão da arte da dança e a educação que ela promove, além de Isabel Marques, utilizaremos também as obras de Paulina Osson (1988), Márcia Strazzacapa e Carla Morandi (2010), essas autoras afirmam que a arte da dança pode educar, é comunicativa, traz discursos através de corpos dançantes.

Ana Mae Barbosa (2004, p. 32) afirma que “uma sociedade só é artisticamente desenvolvida, quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público”. Os sujeitos, espectadores, devem ter a oportunidade de decodificar os símbolos e signos na arte e contextualizá-los, ou seja, inseri-los na sua própria realidade. O/A espectador/a pode ou não gostar ou identificar-se com uma obra, mas deve entender que de alguma forma ela se comunica.

Para discutir sobre Cultura e Pedagogias culturais traremos como autores dessa corrente, Stuart Hall (2016; 2006), Marisa Vorraber Costa e Paula Andrade (2017); Costa, Silveira e Sommer (2003). Esses/as autores/as contribuem com reflexões teóricas que destacam a centralidade da cultura nas práticas educacionais contemporâneas. Hall, (2016; 2006) destaca a importância da cultura na formação das identidades individuais e coletivas, bem como na construção de significados e representações sociais, ele argumenta que a cultura é dinâmica, sendo influenciada por fatores como classe social, raça, gênero e sexualidade. A Pedagogia Cultural valoriza a importância da cultura na formação do conhecimento, buscando promover a inclusão e a diversidade no contexto educacional, mesmo que distante das instituições escolares. Marisa Vorraber Costa e Paula Andrade (2017) enfatizam a importância de se reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes na sociedade, promovendo o diálogo intercultural e a construção de uma identidade cultural positiva. Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que a pedagogia cultural deve levar em consideração as vivências culturais dos estudantes, buscando integrar suas experiências e conhecimentos prévios no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto nesta introdução à minha dissertação, tais como objetivos, metodologias e campo teórico pesquisado, me propus a realizar um levantamento sobre o estado da arte que venha ao encontro do meu tema de pesquisa e é o que exponho nas próximas linhas, ainda dentro deste capítulo.

1.3 O ESTADO DA ARTE

O estado da arte busca mapear produções acadêmicas específicas, construídas sobre o assunto de uma pesquisa, na tentativa de identificar o que pesquisadores/as estão discutindo em relação a determinada questão de investigação.

Visei identificar e analisar a produção do conhecimento relativo ao tema “Dança, educação e identidades de gênero e sexualidade”, em periódicos científicos, nacionais, no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁵. Foram explorados títulos, resumos e palavras-chave de artigos publicados cujo dispositivo para a seleção dos trabalhos se consistiu no preenchimento do campo “Buscar” com as palavras “Dança”, “Educação”, “Gênero” e “Sexualidade”, além dos termos “dança e educação”, “dança e transexualidades”, “dança e travestis”, “dança, educação e gênero”, “dança, educação e sexualidades” e “dança, educação, gênero e sexualidade”. Tal mecanismo possibilitou que os trabalhos tratassem de algumas aproximações das questões do meu estudo, contemplando aspectos referentes à minha pesquisa.

Conforme levantamento dos artigos científicos realizado nos periódicos da CAPES que versam sobre questões relativas ao meu tema de pesquisa, apareceram em minhas buscas artigos datados do período de 2014 até o ano de 2022. Dos resultados obtidos que se aproximam com o meu estudo, foram encontradas um total de dez produções, como se segue no quadro abaixo. O foco de todos esses trabalhos era estar relacionado com o campo da Educação.

TÍTULOS E AUTORES	OBJETIVOS DA PESQUISA	SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA
1- A dança e a educação da feminilidade: Belo Horizonte – MG (1930-1960)	A hipótese central do estudo é de que em Belo Horizonte – MG, o “Curso Natália Lessa” com suas práticas no ensino da dança para meninas teriam proporcionado uma dada direção para educação da	A partir das análises de fontes diversificadas, foi possível identificar a intencionalidade pedagógica do Curso de educar, através da dança, a feminilidade, seguindo ideários em circulação. Desde o início de sua carreira, as declarações e as divulgações sobre o Curso

⁵ Poderia ter pesquisado também nos Anais dos eventos da Federação de Arte Educadores, o CONFAEB (Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil) e nos Anais das Reuniões da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), porém preferi limitar as buscas no Portal da Capes, acreditando que nele eu também encontraria vasta gama de estudos científicos na área.

<p>Autoras: Elisângela Chaves e Andrea Moreno (2018)</p>	<p>feminilidade em Belo Horizonte e se tornaram referência representativa nessa ambiência.</p>	<p>o apresentavam como uma atividade educacional e feminina, com os objetivos de desenvolver qualidades e habilidades vinculadas a três eixos: a graça, a saúde e a beleza, que envolviam questões relativas à disciplina, ao ritmo e à eugenia.</p>
<p>2- O Ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade</p> <p>Autor: Giuliano Souza Andreoli (2019)</p>	<p>O objetivo deste artigo é discutir a temática da diversidade sexual e de gênero no âmbito do ensino da Dança, na interface entre a dança e a educação.</p>	<p>Qualquer perspectiva de ensino da dança que se proponha consciente e responsável deve levar em conta esse complexo processo da construção do gênero, a partir do qual a dança pode muitas vezes funcionar como um mecanismo de perpetuação de padrões culturais ligados à produção de hierarquias sociais. Atitudes aparentemente insignificantes, como ensinar para os alunos que existem movimentos de dança mais “masculinos” e mais “femininos”, podem contribuir para perpetuar concepções bastante limitadas de gênero, ligadas a outras cadeias de representações.</p>
<p>3- A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança</p> <p>Autores: Giuliano Souza Andreoli e Larissa Canelhas (2019)</p>	<p>Nesse artigo apresentamos uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como a aula de dança pode se configurar em espaço de experiências generificantes.</p>	<p>Os resultados apontam que há hierarquizações entre os meninos e as meninas no contexto das aulas de dança, bem como formas generificadas de organização das práticas de dança, mas que algumas mudanças na intervenção dos/as professores/as já começam a acontecer.</p>
<p>4- Corpos e gêneros dançam na escola: possibilidades de subversão na educação</p> <p>Autoras: Alexandra de C. Moojen, Cristina R. Wolffenbüttel e Martha G. Narvaz (2017)</p>	<p>Esta pesquisa envolveu a iniciação à docência em dança com foco nas questões de gênero em uma escola em Montenegro/RS. Partiu das questões: Como se estabelecem as relações de gênero na escola? Como a direção e o corpo docente da escola se posicionam em relação a tais questões? Quais políticas públicas educacionais tratam do tema? Como a dança pode contribuir para o debate sobre gênero na escola? O objetivo foi analisar os discursos e as práticas em relação ao gênero na escola.</p>	<p>A dança pode contribuir na superação dos ditames normativos e hierárquicos de gênero, desconstruindo suas premissas, ou ser mais um dispositivo de reprodução de estereótipos e preconceitos já existentes, o que dependerá das escolhas metodológicas e das filiações ideológico-teóricas escolhidas pela escola e pelos/as docentes Os resultados revelaram discursos e práticas estereotipadas quanto aos gêneros, destacando-se a discriminação e criminalização quanto às posturas das meninas na escola, justificando possíveis abusos que as mesmas possam sofrer.</p>
<p>5- Masculinidade(s) no balé: gênero e sexualidade na infância</p> <p>Autoras: Ileana Wenzel e Christiane Garcia Macedo (2019)</p>	<p>Este texto analisa a relação de meninos e dança, a partir do caso do Rodrigo, praticante de balé e hip-hop, especialmente as condições de possibilidade que constituíram a prática dele.</p>	<p>Após a discussão sobre gênero e sexualidade na infância, analisou-se o caso de Rodrigo e discutiu-se a questão da dança e masculinidades, destacando que a experiência se deu desde o ensino infantil e com apoio da família, o que ilustra linhas de fugas possíveis na norma heteronormativa.</p>
<p>6- BNCC, <i>voguing</i>, gênero e sexualidade: reflexões a partir de</p>	<p>Este artigo tem por objetivo discutir uma experiência com a docência em Dança no Estágio</p>	<p>A ação artístico-pedagógica buscou aproximar os sujeitos estudantes da escola da cultura <i>ballroom</i> por intermédio da dança</p>

<p>uma experiência na formação docente em dança no estágio supervisionado</p> <p>Autores: Jair Mario G. Junior, Lui M. dos Reis e Antony V. de Paula Fedalto (2022)</p>	<p>Supervisionado Obrigatório IV, destinado ao contexto da Educação formal para a etapa do Ensino Médio e vinculado a um curso de bacharelado e licenciatura em Dança. O foco, contudo, está nos saberes selecionados por meio não apenas dos interesses inerentes aos autores, mas também dos desafios de problematizar questões de gênero, sexualidade e promoção da cidadania de sujeitos LGBTQIA+ nesta última etapa da Educação Básica.</p>	<p><i>voguing</i>, atravessada em especial pelas lentes dos Estudos Culturais. Como possíveis respostas, reconhecemos a potência do saber em Dança como disparador de novas corporeidades na sala de aula e a urgência em desvelar na atual BNCC meios para ampliar os debates sobre currículo, arte e diversidade no Ensino Médio.</p>
<p>7- Folguedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos</p> <p>Autoras: Pollyane Barros A. Vieira, Elisabete dos S. Freire e Graciele M. Rodrigues (2018)</p>	<p>O presente relato de experiência tem por objetivo ressignificar a prática pedagógica da dança, numa relação dialógica entre professor e aluno. A análise teve como cenário um Projeto Interdisciplinar onde foram vivenciados dois conteúdos: a quadrilha e o carimbó.</p>	<p>Identificamos a ressignificação do conteúdo dança com uma vivência que transcende o “saber fazer”, e, uma oportunidade de refletir sobre os aspectos de gênero, sexualidade e diversidade religiosa.</p>
<p>8- “Brilham estrelas de São João!”: notas sobre os concursos de “Miss Caipira Gay” e “Miss Caipira Mix” em Belém (PA)</p> <p>Autor: Rafael da Silva Noleto (2014)</p>	<p>Este artigo é uma reflexão acerca dos concursos “Miss Caipira Gay” e “Miss Caipira Mix”, promovidos, respectivamente, pela Prefeitura Municipal de Belém e pelo Governo do Estado do Pará por ocasião da realização dos festejos juninos na capital do estado do Pará. Com base em trabalho de campo realizado em 2012 e 2013, o texto busca problematizar aspectos relativos às ações dos poderes públicos locais no que diz respeito ao destaque dado ao protagonismo gay, travesti e transexual no contexto da programação das festas juninas realizadas por fundações culturais vinculadas aos poderes municipal e estadual.</p>	<p>As reflexões colocadas visam à compreensão da lógica própria utilizada nesses concursos de dança e beleza que opera a partir de uma articulação de conceitos vinculados aos marcadores sociais da diferença, tais como gênero, sexualidade, raça, classe, geração e etnicidade.</p>
<p>9- “Babados, xotes e xaxados”: Notas sobre festa, ritual e marcadores sociais da diferença na quadra junina de Belém</p> <p>Autor: Rafael da Silva Noleto (2016)</p>	<p>O artigo apresenta pesquisa sobre o protagonismo de homossexuais, travestis e transexuais no São João de Belém. Apresenta o contexto (especialmente os concursos de quadrilha e de miss), desenhando os contornos da participação desses sujeitos no âmbito dos certames juninos de dança e beleza.</p>	<p>O autor elabora uma discussão sobre como a antropologia dos rituais é relevante para entender a emergência de identidades sexuais e de gênero em contextos ritualizados como os concursos juninos. Tenta formular uma crítica que destaca distâncias recíprocas entre os estudos sobre culturas populares e os estudos de gênero e sexualidade.</p>

<p>10- As danças midiáticas e o governo dos corpos infantis na contemporaneidade: lições sobre a produção de corpos heteronormativos</p> <p>Autora: Ana Paula Abrahamian de Souza (2018)</p>	<p>O presente artigo reflete sobre os discursos produzidos e postos em circulação pelas danças produzidas e veiculadas midiaticamente, que vêm estatuiando o corpo infantil como um objeto de saber/poder/ser no campo dos estudos da infância na contemporaneidade. Parte-se da ideia de que as danças estão implicadas nos processos de linguagem que operam na construção dos corpos infantis, a partir de mecanismos de normatização e controle.</p>	<p>As danças produzidas e veiculadas pela mídia operam na produção de uma diversidade de lições, apontando-as como um <i>dispositivo pedagógico</i>. As lições inscritas nessas danças sistematizam o que constitui o masculino e o feminino, inscrevendo nos corpos infantis modos generificados de ser e de comportar-se.</p>
---	--	---

Destes artigos que circulavam sobre temas correlacionados à minha pesquisa, seis deles, de autores/as como Elisângela Chaves e Andrea Moreno (2018), Giuliano Souza Andreoli (2019), Giuliano Souza Andreoli e Larissa Canelhas (2019), Alexandra de C. Moojen, Cristina R. Wolffenbüttel e Martha G. Narvaz (2017), Jair Mario G. Junior, Lui M. dos Reis e Antony V. de Paula Fedalto (2022) e Pollyane Barros A. Vieira, Elisabete dos S. Freire e Graciele M. Rodrigues (2018), traziam estudos sobre as questões relativas ao papel docente na dança quanto a sua reflexão, contribuição e/ou respeito às diferenças de gênero e sexualidade, seja esse papel docente realizado nas escolas, nas academias de dança ou fora delas, e inclusive como esse papel de professor/a de dança pode ser crucial na constituição de subjetividades e entendendo também a responsabilidade que podem ter na “reprodução, desconstrução ou transgressão de normas culturais de gênero e sexualidade.” (ANDREOLI, 2019, p. 2).

Esses artigos corroboram com a minha escrita no que foi descrito acima e também quanto à percepção do preconceito relativo à dança em nossa sociedade ocidental, quando consideram uma atividade quase que essencialmente feminina, onde o universo masculino receia entrar, por sofrer preconceitos ou nem entram, por serem preconceituosos. É como se existissem movimentos próprios do feminino e outros próprios do masculino.

Nesse sentido, Giuliano Andreoli (2019), em um dos seus artigos publicados descreve que quando os homens dançam, na maioria das vezes, são danças que expressam movimentos masculinos, considerados culturalmente como

movimentos que demonstram mais virilidade, com atributos como força, destreza e coragem, afirmando “discursos masculinizantes que, através de jogos de verdade, exercem controle, manutenção e produção da masculinidade.” (ANDREOLI, 2019, p. 7). Para o autor, há na dança, quando consideradas ‘para as mulheres’ (Ballet, Dança do ventre), ou ‘para os homens’ (Danças urbanas), um reforço das normas de gênero e sexualidade, assim como também na dança de pares, como a Dança de salão, onde o homem é quem conduz a dama e esta aceita a condução de forma passiva, frágil e submissa aos comandos do cavalheiro e ainda afirma que “[...] as representações culturais hegemônicas e binárias de gênero sempre tenderão a generificar as danças, os movimentos e gestos corporais utilizados na dança, as roupas etc.” (ANDREOLI, 2019, p. 8).

Minha pesquisa mostra que o Grupo Barbies rompe com essas normas, provocando resistências e mostrando diferentes possibilidades com relação a essa hegemonização histórica, cultural e social, contestando o modelo masculino na sociedade, usufruindo de movimentos considerados femininos ou masculinos tanto para homens, quanto para mulheres e também utilizando figurinos e maquiagens consideradas femininas para todos/as os/as integrantes, independente de gênero.

Dentre os dez artigos encontrados, seis, cujos autores/as são: Elisângela Chaves e Andrea Moreno (2018), Ileana Wenez e Christiane Macedo (2019), Jair Junior, Lui Reis e Antony Fedalto (2022), Pollyane Vieira, Elisabete Freire e Graciele Rodrigues (2018), Rafael da Silva Noletto (2014), Rafael da Silva Noletto (2016), mergulhavam no aspecto de determinados estilos e modalidades de dança como o Ballet Clássico, *Voguing*, Quadrilha e Carimbó e sua relação com gêneros e sexualidades. Esses identificavam como a dança está intrinsecamente ligada a essas questões, como os processos de subjetivação, de constituição de si, podem estar atrelados também à dança, como pode-se educar para as diferenças de gênero e sexualidade através da dança e como esses processos de generificação podem ser construídos e/ou desconstruídos através dela, corroborando com a pesquisa feita com o Grupo Barbies.

Dos trabalhos levantados, um artigo cujo título é: *As danças midiaticizadas e o governo dos corpos infantis na contemporaneidade: lições sobre a produção de corpos heteronormativos*, de Ana Paula Souza (2018), traz a questão das danças midiaticizadas e o governo dos corpos infantis na contemporaneidade, partindo da ideia de que as danças midiáticas estão implicadas

nos processos de linguagem, nos discursos produzidos que operam na construção dos corpos infantis, a partir de mecanismos de normatização e controle, constituindo os modos de ser e de se comportar, generalizado e normatizado, imbuindo o que vem a ser próprio do masculino e próprio do feminino nos corpos (SOUZA, 2018). Este artigo vai ao encontro dos outros artigos aqui levantados e mostra que a mídia influencia até na forma de dançar e quem pode dançar o quê, com quais tipos de movimentos. Na minha dissertação, veremos os/as integrantes do grupo de dança mostrarem outros contextos possíveis na dança que produzem, além de também serem influenciados/as pela mídia com relação a cantoras que estão em evidência no cenário cultural.

A perspectiva de uma produção científica é aperfeiçoar, aprofundar e aprimorar os saberes, seja para seus pares pesquisadores/as ou também para a população que se interessa por determinados temas, assuntos ou questões e busca algo confiável, científico para ler. Confiar na ciência e suas pesquisas é algo primoroso. Artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado passam por crivos e análises, testando a veracidade, os graus de importância e validade dessas produções, exatamente para que sejam confiáveis.

Estes textos encontrados dialogam com a minha pesquisa e estarei introduzindo o pensamento e a escrita desses autores/as nos capítulos de análise desta dissertação.

Minha pesquisa contribui com essas ora apresentadas, pois as questões de gênero e sexualidade precisam sempre ser estudadas, discutidas, refletidas, problematizadas e apresentadas dentro de diferentes contextos, tempos e espaços.

Esses trabalhos e também o meu, levam para o espaço acadêmico e também para fora dele um foco de estudo que possui muita relevância que é o tema das identidades de gênero e sexualidade. Buscam romper com barreiras que nos impõem normas e padrões referentes aos nossos modos de ser, viver e estar no mundo, seguindo posições estabelecidas para deter o poder, controlando os sujeitos, seus corpos e seus desejos. Com isso, trazem à tona preconceitos, violência e falta de entendimento sobre a diversidade humana. Os trabalhos levantados e o meu procuram romper com essas normas e padrões através da educação, dos artefatos culturais e da pedagogia cultural.

Podemos perceber, através desses artigos publicados, como a educação pode interferir para a construção de subjetividades e também para a diminuição das

desigualdades com relação às identidades de gênero e sexualidades. Minha dissertação fortalece nesse sentido, com os trabalhos aqui levantados.

A minha pesquisa avança nos estudos para a possível diminuição do preconceito, das violências vividas por uma parte da população que possui identidades de gênero e sexualidade diferentes do que se diz normal, apontando que ao mostrar a diversidade das formas de ser e estar no mundo possa fazer com que a sociedade conheça, tenha mais proximidade com essas realidades, e que as pessoas LGBTQIA+ deixem de ser invisibilizadas, acontecendo com isso, o reconhecimento, o respeito e a aceitação das diferenças.

Finalizo este capítulo introdutório, apresentando as seções que virão a seguir. A próxima exposição será a metodologia da pesquisa, com sua estruturação e melhores informações e detalhes de como foi o contato com o Grupo Barbies, como se deram os encontros e quais foram os procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos pretendidos. Dando sequência, no terceiro capítulo, venho desenvolvendo um dos itens pesquisados, trazendo a história do Grupo Barbies, sua origem, quais as motivações para sua construção, por que escolheram a dança como atividade e que propostas e objetivos pretendem alcançar em suas ações. Na sessão seguinte, discuto as questões da dança, gênero, sexualidade e as subjetividades dos/as integrantes do Grupo Barbies, procurando conhecer como se identificam quanto ao gênero e à sexualidade, o que é a dança para eles/as e qual a relação da construção dessas identidades com a dança. Já no quinto capítulo trago os resultados da pesquisa com relação ao grupo, sua dança e possibilidades de educação em espaços não escolares. Termino com as considerações finais de relevância para a dissertação ora apresentada.

Espero que esta pesquisa possa realmente trazer reflexões, fazer pensar a dança, a educação, o gênero e a sexualidade e apontar para novos olhares e pensamentos na direção da diversidade humana cultural, política e social, construindo novas histórias.

2 METODOLOGIA

Esta seção apresenta os processos metodológicos construídos para alcançar o objetivo desta pesquisa cuja questão consiste em investigar como a dança pode se constituir em ações educacionais responsáveis pelo reconhecimento e respeito às diferenças, mais especificamente às diferenças de gênero e sexualidade, ampliando saberes e visões de mundo em espaços não escolares. Para isto, tive como lócus investigativo as ações desenvolvidas pelo Grupo de dança Barbies.

Como pretendo mostrar nos capítulos que analisam as falas dos/as participantes, desde o início de sua formação, em 2017, o Grupo Barbies teve a intenção de trazer a diversidade para os palcos, mostrando que o diferente pode ser também ser forte.

Forte, no sentido de resistência, de uma força que não se deixa sujeitar, que não aceita passivamente a dominação. Para Foucault (1988), há uma nítida percepção de controle, regulação do indivíduo, que tem a ver com os âmbitos político e econômico da nossa sociedade ocidental. Foucault entende a resistência como “lutas e afrontamentos incessantes” (p. 88) a esse controle. O poder se dá numa correlação de forças, múltiplas, de vários pontos, é um jogo que através de resistências pode transformar, inverter ou reforçar algo. Ela, a resistência, é o outro termo nessa relação de poder.

Diferente, porque eles/as trazem à cena o que a sociedade não está acostumada a ver: pessoas transexuais e pessoas identificadas socialmente nos padrões de heteronormatividade como desviantes, isto é, tanto homens, quanto mulheres dançando com movimentos femininos, de salto alto, maquiagem, com saia e, por exemplo, usando barba. “Pode um ‘homem’ se vestir assim, se comportar assim?”, pensam alguns, conforme informado pelos próprios integrantes do grupo.

Miskolci (2012, p. 15-16), nos atenta para as questões sobre os termos diversidade e diferença. Para o autor, *diversidade* entra na seara da tolerância, do viver com, mas cada um no seu espaço. Já ao termo *diferença*, “é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social.” Quanto mais nos relacionamos com o outro, distinto de nós, quanto mais nos misturamos com ele, “o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas

dialogamos com ele, sabendo que essa relação nos transformará.” (Miskolci, 2012, p. 15-16).

Pensando em pesquisar esse grupo de dança constituído de oito⁶ integrantes que expressam diferentes construções de gênero e vivências das sexualidades, a proposta se desdobra em outros objetivos mais específicos. Assim, nosso caminho investigativo buscou formular questões e produzir informações sobre a origem do grupo. Quais as motivações para sua construção? O porquê dos/as integrantes escolherem a dança como atividade? Que propósitos pretendem ou acreditam alcançar em suas ações?

Junto a essas indagações, soma-se, ainda, analisar a importância desse grupo na construção e afirmação da identidade de gênero e sexual dos/as seus/suas participantes, observar o reconhecimento das identidades dos/as integrantes a partir da dança, além de verificar a percepção deles/as quanto à receptividade do público espectador com relação à compreensão, (re)conhecimento, identificação, respeito e aceitação das diferenças. Identidades de gênero e sexual são a maneira como a própria pessoa se identifica com relação ao gênero (masculino, feminino ou suas variantes como intersexo, não binário, travesti, transexual ou transgênero) e à sua sexualidade (sua orientação sexual, seu desejo).

O gênero e a sexualidade comumente estiveram ligados ao sexo biológico, à genitália e ao desejo heterossexual, seguindo uma normatização que não dá conta da diversidade que os corpos ocupam nesse mundo em relação a essas questões. Para Louro (2003), o gênero é uma construção histórica e social. É preciso refletir acerca desse assunto para minimizarmos as desigualdades e injustiças nesse campo.

Para alcançar os objetivos mencionados – antes de me deter à explicação sobre gênero e sexualidade - foi necessário me pautar numa fundamentação teórica e metodológica coerente e consistente. Metodologia é o como fazer, quais métodos utilizar, que caminhos percorrer. Refere-se a uma condução: “como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa.” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17).

A partir disso, esta investigação e seus métodos caminharam pela perspectiva teórica pós-crítica, com destaque para uma abordagem pós-

⁶ Oito era o número de integrantes do Grupo Barbies, no período da realização da pesquisa de campo.

estruturalista, com ênfase nos estudos culturais. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se sustenta na correlação de fontes bibliográficas e empíricas, através de revisão de literatura e de um estudo de caso construído a partir de instrumentos como a observação participante, rodas de conversa, questionário e entrevista.

Na abordagem qualitativa não há preocupação com a quantidade numérica na pesquisa, o/a pesquisador/a foca seus estudos no “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2001, p. 14).

As perspectivas pós-críticas possibilitam um olhar mais amplo, para além do econômico-social, para outros processos de significação, de relações de poder e controle. Constitui-se através da linguagem, dos discursos, das problematizações do campo, das incertezas com relação às verdades absolutas definidas em nossa sociedade. São construídas através de outros marcadores sociais como geração, etnia/raça, cor, gênero, sexualidade, cultura, dentre outros além da classe social. Pensam nos processos de subjetivação do sujeito, isto é, como ele constrói sua identidade como indivíduo e como se dão essas relações discursivas e de poder.

Dagmar Meyer (2014, p. 53) ao relatar sobre as abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface com a educação, saúde e gênero, numa perspectiva metodológica, ressalta que:

[...] as investigações que compartilham dessa perspectiva teórica estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos.

Ao problematizar, indagar questões sociais, discursos, enunciados, verdades, a autora supracitada informa que:

[...] sujeito e objeto do conhecimento interagem no contexto e redes de significação específicas, que a linguagem não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra. Ou seja, nessa perspectiva, admite-se que a linguagem se produz, se mantém e se modifica no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar. É com ela e nela que se constitui o que é dizível e, portanto, também pensável e compartilhável, em cada época, em cada lugar e em cada cultura (MEYER, 2014, p. 53).

Para as pesquisas inspiradas nas perspectivas pós-críticas, não há como definir uma metodologia rígida, fechada, estruturada. É preciso ampliar o modo de pesquisar, de como fazer, traçar caminhos novos e diversos, inventar e misturar procedimentos. As condições sociais e educacionais mudaram as racionalidades, os espaços-tempos, as identidades, “[...] mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e, dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os ‘outros’ e mudamos nós.” (MEYER, 2014, p. 28).

Com relação ao estudo de caso proposto nesta pesquisa, Marli André (2005, p. 16) explica que o

[...] estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém.

Nesta direção, João Fonseca (2002, p. 33-34) argumenta que o estudo de caso pode ser o estudo de uma unidade social, conhecendo o seu “como” e os seus “porquês”. É uma investigação “[...] que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”.

Ainda de acordo com o autor, ao estudarmos um caso em separado podemos ter uma grande quantidade de informações, podendo revelá-las de forma descritiva, numa perspectiva tanto interpretativa, como pragmática, compreendendo o ponto de vista dos/as participantes e do/a investigador/a respectivamente, de forma mais coerente e completa possível.

Para a definição das diretrizes citadas, coube lançar uma proposta de pesquisa e verificar se o grupo a ser investigado realmente se colocaria disposto a participar, aspecto observado desde o primeiro contato com o grupo, como descrevo no próximo item.

2.1 O PRIMEIRO CONTATO COM O GRUPO DE DANÇA BARBIES

O primeiro contato com o grupo de dança estudado, denominado de Grupo Barbies, se deu quando eu estava numa praça, em abril de 2018, assistindo apresentações artísticas relativas à programação da Semana *Rainbow* em Juiz de Fora - MG.

Essa semana acontece anualmente e conta com seminários, palestras, conscientização do Movimento LGBTQIA+ contra a homofobia, parada LGBTQIA+ pelas ruas e avenidas da cidade, apresentações artísticas e desfiles, além do concurso nacional da Miss Brasil Gay⁷.

O Grupo de dança Barbies foi o mais ovacionado pelo público espectador presente e fiquei encantada com todas as questões que ele trazia: um grupo alegre, extrovertido, com muita animação, simpatia e carisma no palco.

Os doze dançarinos então na época, dançaram movimentos da modalidade denominada Danças Urbanas com muita perfeição e desenvoltura, deixando todas as pessoas que assistiam igualmente encantadas.

A diversidade do grupo era nítida e a emoção de vê-los dançando era contagiante. Dentre os/as integrantes víamos gays, transexuais, mulheres cisgêneras, negros/as, brancos/as, altos/as, baixos/as, gordos/as e magros/as. Vestiam todos/as blusas brancas e mini saias na cor rosa fluorescente, além de maquiagens fortes e coloridas e, nos pés, tênis brancos. O fato de todos/as usarem o mesmo figurino, independentes de gênero e sexualidade, já traz efeito naquele que assiste, pois, o padrão de normalidade construído para nossa sociedade é de que saias e a cor rosa são para as meninas/mulheres, bem como também as maquiagens, e o grupo se apresenta com todos/as, homens e mulheres, vestidos/as igualmente, no dito como norma, padrão feminino, trazendo de imediato um impacto para os/as espectadores/as.

A apresentação era bem estruturada, séria, porém sem sisudez, bem ensaiada e coreografada, com movimentos do *Vogue*⁸ e *Stiletto*⁹, ambos estilos

⁷ O Miss Brasil Gay é um concurso de beleza gay realizado em Juiz de Fora desde o ano de 1976 até os dias atuais. É a primeira organização da militância gay registrada no país, em prol dos ideais da classe como direitos, o respeito, a conquista por espaços e a expressão da diversidade. Mais informações e detalhes em: <https://www.missbrasilgay.com.br>.

⁸ *Vogue* ou *Voguing* se tornou um estilo de dança, na década de 1980, nos EUA, inspirado nas fotos de modelos da revista de moda *Vogue*. Os movimentos dessa dança são caracterizados por poses, “carões” (expressões faciais sensuais), com movimentos de braços, troncos e pernas em linhas retas

caracterizados como femininos e charmosos na modalidade de Danças Urbanas. Era nítido também o ativismo do grupo, mostravam sua forma de ser e estar no mundo, rompendo com padrões impostos pela sociedade relativos às questões da heteronormatividade, da cisnormatividade e do valor maior ao corpo magro e branco como padrão de beleza aceitável nos dias de hoje, pois a maioria são negros/as e fogem do padrão do corpo magro.

Ao assistir aquela apresentação, na mesma hora me ocorreu a ideia de que o grupo e suas performances poderiam ser um tema para uma pesquisa de mestrado, caso o grupo concordasse com a proposta. Pois eu já era envolvida com esses estudos, já participava do Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG.

Com isto, logo após a apresentação do grupo, abordei um de seus integrantes, que na época também era meu aluno de dança, para pedir permissão para pesquisar o grupo. Este integrante me encaminhou, no mesmo momento, até o então diretor do grupo para uma conversa.

Feito o convite, o diretor disse que ia conversar com o grupo, mas que entendeu a proposta como algo muito interessante, que aceitaria, porém, passou o seu contato telefônico para posterior confirmação, tão logo ele conversasse com todos/as os/as integrantes do grupo, para ver se eles/as concordariam.

Realizado o contato telefônico para confirmação, o diretor disse que estava de mudança para outra cidade, passou, então, o número de telefone do responsável pelo grupo na sua ausência. Acontecido o contato e explicação do que se pretendia, o responsável já estava sabendo e já havia tido a discussão desse assunto no grupo e todos/as concordaram.

Aceito o convite, eu construí um Projeto de pesquisa e me submeti à inscrição na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação, para o

e angulares, semelhantes às posições das modelos na revista. A cantora Madonna popularizou esse estilo, dançando música de mesmo nome, na década de 1990. Essa dança surgiu nos ballrooms de *Harlem*, bairro de Nova Iorque, pelas comunidades negras e latinas *queer*, sendo uma paródia codificada da feminilidade tradicional, que tanto glorificava, como subvertia ideais de beleza, sexualidade e classe. Disponível em: <https://www.vogue.pt/voguing-historia-danca> Acesso em: 11 jan. 2023.

⁹ *Stiletto* é uma dança com movimentos ditos femininos, essencialmente sensuais, dançados com saltos altos, inspirados no *Vogue*, no *Hip Hop* e no *Jazz Dance*. Surgiu nos EUA, mais precisamente na *Broadway Dance Center*, em Nova York, pela professora Dana Foglia, na década de 1990 e ganhou repercussão através de cantoras dançarinas como Madonna, Britney Spears e Beyoncé. Disponível em: <https://blogandocultura.wordpress.com/2016/02/01/stiletto> Acesso em: 11 jan. 2023.

Mestrado, no ano de 2019. Caso fosse aprovada, marcaria com o grupo para iniciar as pesquisas.

Aprovada no processo seletivo, marcamos um primeiro encontro com o Grupo Barbies, no dia 30 de junho de 2019, em um Studio de Pilates, Dança e Ginástica, onde o grupo realizava seus ensaios na cidade de Juiz de Fora - MG.

Neste primeiro contato com o grupo, me apresentei para os/as participantes da pesquisa como também dançarina e professora de Dança e Educação Física, o que, de início gerou uma empatia entre ambas as partes. Logo em seguida, distribuí a cada um/a dos/as integrantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO), para que todos/as assinassem a autorização de pesquisa.

Através do TCLE foi explicado qual o tema e o objetivo do estudo, sua relevância e quais os procedimentos metodológicos que seriam realizados para a pesquisa. Dúvidas foram esclarecidas e os nomes dos/as participantes, conforme acordado, permaneceram em sigilo (eles/as próprios/as criaram codinomes para si, para aparecerem na pesquisa), porém o nome do grupo não é fictício, eles/as concordaram em expor.

Ainda nesse primeiro encontro, ficou definido que novos contatos surgiriam e que momentos de intervenções nos ensaios iriam acontecer. Tal definição levou-me à estruturação da metodologia de trabalho.

2.2 A ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA

Considerando que para o estudo de caso prevaleceu uma perspectiva interpretativa, com o intuito de investigar como é o mundo a partir da visão dos/as participantes do Grupo Barbies, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: Observações participantes, Oficinas Reflexivas, Rodas de conversas, Entrevistas semiestruturadas e Questionário semiaberto.

2.2.1 Observações participantes

Foram realizadas observações dos ensaios e apresentações do grupo, sendo proposto e aceito filmar e fotografar as atividades e produções artísticas,

gravar em áudio as rodas de conversas e entrevistas a serem feitas e aplicar questionário de investigação.

Para Janote Marques (2016), a observação participante implica no convívio com o grupo pesquisado, numa interação por algum tempo. O autor baseou-se em vários/as pesquisadores/as para escrever que uma observação participante requer intervenção nas atividades do grupo que se esteja pesquisando. Requer sentar, ouvir e partilhar conversas, para que as questões se tornem mais claras e compreensíveis. Ao sentar e ouvir, podem surgir perguntas e respostas que não haviam nem se pensado em fazer, daí a intenção de realizar rodas de conversa e de se fazer também uma entrevista após ouvi-los/as.

De acordo com o autor, para isso tudo, é preciso que o/a pesquisador/a mantenha uma relação confortável, amigável e confiável com os/as pesquisados/as. Fato este que ocorreu de forma muito tranquila, já que eu, como pesquisadora, também era dançarina e professora de dança e já conhecia alguns integrantes do grupo, pois um deles foi meu aluno no Projeto de extensão em dança que criei, enquanto professora da faculdade particular, e outro fui adquirindo mais contato enquanto organizávamos os encontros com o grupo para a pesquisa.

2.2.2 Oficinas Reflexivas

Nomeei de Oficinas Reflexivas os três encontros pessoais que tive com o grupo, em datas previamente agendadas. Nessas oficinas eram realizadas dinâmicas de grupo através de atividades de dança, visando o entrosamento de pesquisadora e pesquisados/as e objetivando também reflexões para as discussões acerca do tema da pesquisa.

Após as dinâmicas, aconteciam as rodas de conversa, entrevista e a aplicação de um questionário (estes procedimentos metodológicos serão explicitados posteriormente em outros subitens).

Todos/as do grupo participaram destes três encontros/oficinas, cada qual com uma temática, objetivos e procedimentos específicos. Esses encontros foram realizados num intervalo aproximadamente de um mês entre eles, para não ficar cansativo, enjoativo, para dar tempo da pesquisadora transcrever a entrevista, as rodas de conversa e para que o grupo tivesse seu próprio tempo de ensaio, só com eles mesmos, já que só se encontravam aos sábados.

Primeira Oficina Reflexiva:

O primeiro encontro de oficina reflexiva aconteceu num sábado, no dia trinta e um de agosto de 2019, com duração de uma hora e meia, no horário de 19h00m às 20h30m, em um Studio de Dança, no centro da cidade, onde o grupo realizava seus ensaios em uma sala ampla, ventilada, espelhada, de piso liso, porém não escorregadio e que continha um aparelho de som com duas pequenas caixas amplificadoras acopladas.

Neste encontro, tive como foco central a temática “Identidade e a Dança”, em que me detive nos objetivos de levantar alguns dados pessoais (idade, cor/raça, religião, grau de escolaridade e renda), investigar o que é dança para eles/as, conhecer como as/os integrantes do Grupo Barbies se identificam quanto ao seu gênero e à sua sexualidade e qual a relação da construção dessas identidades com a dança.

Iniciei a oficina apresentando como ela seria, qual o tema que eu iria desenvolver naquele dia, quais seriam os objetivos, bem como seria a condução das atividades propostas (para visualizar o planejamento desta oficina, vide APÊNDICE A).

Logo em seguida, comecei com o aquecimento corporal deles/as, com duração aproximadamente de oito minutos, contendo soltura articular (movimentos leves das articulações corporais) e alongamento muscular, na intenção de preparar o corpo para as atividades práticas dançantes propostas.

Dando sequência, com o objetivo de maior aproximação e contato com o grupo, sugeri que participassem de uma atividade que intitulei de “Estátua dos sentimentos”. Esta consistia em pedir que todos/as caminhassem pela sala durante uma música e quando eu a pausasse, eles/as deveriam fazer uma pose com o sentimento que eu ditasse, por exemplo: alegria, satisfação, vitória, medo, vergonha, rancor, tristeza etc. Cada um/a criaria a sua própria pose para aquele sentimento. Para esta atividade reservei cinco minutos do tempo do encontro.

As músicas utilizadas para as atividades foram escolhidas pelos/as próprios/as integrantes do grupo, a fim de que as mesmas fossem do universo deles/as, familiares a eles/as, dentro dos estilos de danças urbanas que eles/as praticam, para que assim, se sentissem mais à vontade para realizar as tarefas. Essas músicas foram extraídas do aplicativo de celular *Spotify*, utilizando um cabo

auxiliar para conexão do celular ao aparelho de som; dentre elas: *Dance for you* (Beyoncé), *Young and beautiful* (Lana Del Rey) e *Fall in Line* (Christina Aguilera feat Demi Lovato).

A próxima atividade prática da oficina foi pedir que cada integrante do grupo construísse, em um tempo de 10 minutos, através de improvisação e criação de movimentos, uma pequena sequência coreográfica (sequência de movimentos dançantes), dentro do estilo de dança familiar a eles/as, que representasse sua identidade sexual e de gênero e a construção dessa identidade com relação à dança.

Finalizando a parte prática da oficina, também com um tempo total de 10 minutos, foi proposto que cada integrante fizesse uma apresentação individual da sua sequência construída. Todos/as apresentaram e fizeram todas as partes práticas propostas para esse encontro.

Fechando a oficina, realizamos uma roda de conversa, que foi gravada, avaliando sobre a dinâmica experienciada, a construção e a conclusão da sequência coreográfica. Realizei também uma entrevista gravada sobre dúvidas e assuntos que surgiram durante a roda de conversa e terminei aplicando o questionário com sete perguntas relativas a esse primeiro momento (vide APÊNDICE B). Essa parte de fechamento teve um tempo de duração amplo, de cinquenta e cinco minutos, resultando no tempo total planejado de uma hora e meia de encontro. Todos/as do grupo participaram com afinco, interesse e disposição, gostaram da dinâmica da oficina e se sentiram à vontade para conversar, mesmo a conversa sendo gravada.

Segunda Oficina Reflexiva:

O segundo momento aconteceu novamente em um sábado, no dia vinte e oito de setembro de 2019, também no horário de 19h00m às 20h30m, no mesmo local anterior, um Studio de Dança, no centro da cidade, onde o grupo realizava seus ensaios.

A temática para esse encontro foi “O Grupo de Dança Barbies”, cujos objetivos eram pesquisar a origem do grupo, quais as motivações para sua construção, por que escolheram a dança como atividade e que propostas e objetivos o grupo pretende alcançar em suas ações.

Comecei apresentando a proposta, o tema e os objetivos daquele dia.

Partimos então para a parte prática da oficina, com um aquecimento corporal de articulações e músculos, com duração de oito minutos, pois já tinha inicialmente, usado dois minutos para a apresentação da proposta do encontro.

No desenvolvimento das atividades, foram pedidas duas tarefas para realização e reflexão: a primeira foi transformar em movimento uma palavra que eles/as pensam que represente o grupo, disponibilizando para isso, um tempo de dez minutos. Dentre as palavras que surgiram entre eles/as estavam: união, amizade, amor, resistência e respeito. A segunda tarefa foi pedir a eles/as que unissem os movimentos de cada um, numa pequena sequência coreográfica, repetindo-a três vezes seguidas. Para todo esse processo da segunda tarefa foram gastos vinte minutos e todos/as participaram com empenho e motivação.

As músicas para as tarefas também foram escolhidas pelos/as próprios/as integrantes do grupo, com a mesma finalidade, deixando-os/as mais à vontade na realização dos movimentos. *Love me like you do* (Ellie Goulding) e *Work Bitch* (Britney Spears) foram as músicas utilizadas para esse momento.

Ao final do encontro, em círculo, com todos/as sentados/as no chão da sala, restando um tempo de cinquenta minutos (pois, conforme o combinado, todos os encontros teriam a duração de uma hora e meia), foi realizada e gravada a roda de conversa e a entrevista com base nas questões que seriam apresentadas na continuação do questionário que foi aplicado logo em seguida (vide APÊNDICE B). Como o questionário é algo respondido de forma escrita, foi interessante pensar em como eles/as responderiam às perguntas falando, naturalmente, em uma roda de conversa. Mesmo sendo gravada, senti que eles/as ficaram muito à vontade para responder. O questionário deste dia, dava continuidade ao anterior, no entanto com mais sete questões focadas no tema proposto para esse encontro.

Todos/as os/as integrantes do grupo participaram de tudo com muita presteza, carinho, atenção e empenho.

Terceira Oficina Reflexiva:

Ao vigésimo sexto dia do mês de outubro de 2019, realizei o terceiro momento da pesquisa de campo com o grupo, continuando com mesmo horário e local dos encontros anteriores. Todos/as novamente estavam presentes, visto que,

fiz contato com eles/as, por telefone, informando a data em que voltaria para dar continuidade ao processo de pesquisa.

A temática dessa oficina era “Dança e Educação”, cujo objetivo foi identificar se através das ações propostas pelo grupo evidenciam-se processos de reconhecimento e respeito às diferenças que se configurariam em processos educacionais em espaços não escolares.

Outros locais podem se configurar como espaços em que ocorrem ensino e aprendizagem para além da instituição escola. Como exemplo temos o teatro, as praças, as ruas, os calçadões, as telas de cinema e televisão, nos quais através da cultura e da arte há possibilidades de sermos educados/as e adquirirmos conhecimentos em relação a várias áreas.

Como o Grupo de dança Barbies pode educar para as diferenças através da sua arte, nos palcos da cidade? É essa a questão principal que eu quis investigar. Para isto, neste terceiro momento com o grupo, as atividades foram voltadas para esse contexto.

Após a apresentação do tema do encontro e o aquecimento corporal, preparando o corpo para tarefas que requeriam movimentos, pedi a todos/as que pensassem em um movimento de dança que vivenciaram na escola, ou que tinham assistido no ambiente escolar, e tentassem, individualmente, reproduzi-lo. Depois, pedi que eles/as pensassem em um movimento de dança que experienciaram fora da escola e que também o reproduzissem. Finalizando, pedi que unissem os dois movimentos e cada um/a dos/as integrantes apresentasse para todo o grupo.

O tempo utilizado para essas atividades práticas e reflexivas foi de quarenta minutos e todos/as participaram com muito saudosismo, lembrando passos de dança que há muito tempo não faziam e que podiam explorá-los novamente.

As músicas escolhidas pelo grupo, que foram utilizadas nesse terceiro momento foram: *Motivation* (Normani) e *Only Girl / In the world* (Rihanna).

Dando sequência, sentamos em círculo e fomos para nossa roda de conversa onde expuseram como foi ter realizado a atividade. Comecei a entrevista com as perguntas do questionário que eles/as iriam responder por escrito posteriormente e também tirando dúvidas sobre assuntos que surgiram durante a roda de conversa. Todo esse momento foi gravado.

Terminado esse tempo, que durou trinta minutos, o grupo partiu para responder manualmente o questionário aplicado sobre o tema proposto para esse último encontro, com mais seis questões (vide APÊNDICE B), fechando a pesquisa de campo nestes quesitos.

2.2.3 Rodas de conversas

As rodas de conversas aconteceram com todo o grupo, simultaneamente, a cada encontro. Foram gravadas com aprovação de todo o grupo e transcritas para posterior análise junto ao conteúdo dos questionários respondidos individualmente e de forma manuscrita (será melhor explicitado no item 2.2.5). Conversamos sobre as experiências de terem realizado as oficinas, sobre as reflexões que fizeram após cada uma delas. Aproveitei para fazer uma entrevista com eles/as (melhor explicitada no item 2.2.4). Deste modo, novas contribuições para a pesquisa poderiam surgir.

Rodas de conversas, de acordo com Alessandra Figueirêdo e Tacinara Queiroz (2012, p. 1) é uma metodologia que “[...] favorece a construção de uma prática dialógica em pesquisa, que possibilita o exercício de pensar compartilhado”.

Segundo Ricardo Mélo *et al.* (2007), as rodas de conversas promovem discussões dentro do tema e dos objetivos da pesquisa e favorecem um ouvir o outro e pensar de forma compartilhada, instigando o outro a falar. Desse modo, pesquisador/a e pesquisados/as utilizam de uma prática discursiva favorável para todos/as.

2.2.4 Entrevistas semiestruturadas

O quarto instrumento de pesquisa utilizado foram as entrevistas realizadas em grupo, durante as rodas de conversas, para ampliar o estudo. As entrevistas foram realizadas mediante dúvidas que surgiram nas rodas de conversas de cada encontro, além de aproveitarmos também as perguntas do questionário, o qual eles/as responderam por escrito, para que eles/as respondessem oralmente a essas perguntas, dando talvez, mais liberdade para as respostas.

As entrevistas foram semiestruturadas, isto é, com alguns questionamentos estruturados e outros livres, para eles/as dizerem o que quisessem a mais, sobre o assunto.

Dentre as vantagens da entrevista, de acordo com Goldenberg (2001, p. 88), temos:

- . as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever;
- . maior flexibilidade para garantir a resposta desejada;
- . pode observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições;
- . instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções;
- . permite uma maior profundidade;
- . estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

Com isso, percebi que foi de grande valia utilizar desse recurso metodológico, pois senti que o grupo ficou bem à vontade para responder.

2.2.5 Questionário semiaberto

O questionário era individual, respondido de forma manuscrita e foi aplicado nas oficinas reflexivas para os/as integrantes do Grupo Barbies. Composto de vinte questões (vide APÊNDICE B), ele foi dividido em três partes, de acordo com os três encontros com o grupo. No primeiro momento foram aplicadas sete questões referentes ao tema Identidade e a dança; no segundo encontro continuamos com o questionário, também com sete questões a serem respondidas (8 a 14) cuja temática foi o Grupo de Dança Barbies, já no terceiro encontro, foram respondidas seis questões (15 a 20), cujo tema era a Dança e educação.

Este questionário era semiaberto, composto de perguntas *abertas*, que se findam em respostas livres, apresentadas textualmente, também conhecidas como respostas subjetivas, e de perguntas *fechadas*, também conhecidas como perguntas objetivas, cujas respostas são limitadas às alternativas previamente estabelecidas.

A proposta era aplicar o questionário antes e realizar uma roda de conversa logo em seguida, porém, o grupo pediu para realizar a roda de conversa antes de responderem por escrito o questionário, sentindo-se assim mais confortáveis. Esse pedido foi acatado prontamente, pois percebi que eles/as se sentiriam mais à vontade para discutir os temas dos encontros em grupo

primeiramente, para depois partirem para a resposta individual escrita do questionário.

Atentando para as vantagens do questionário com respostas escritas, Miriam Goldenberg (2001, p. 87) afirma que “[...] os pesquisadores se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades [...]” e que há uma “menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma”.

Optei por toda essa proposta metodológica, pelas vantagens que cada um desses instrumentos oferece e porque podem se complementar, pois, quando se trata de pesquisas nas ciências sociais, estamos lidando com emoções, valores, crenças, motivações, subjetividades, sensações e sentimentos humanos (GOLDENBERG, 2001).

Dessa forma, podemos permitir que os sujeitos da pesquisa se expressem de várias formas, se expondo melhor no procedimento que eles/as se sentem mais à vontade. Com isto,

Se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. [...] O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. [...] possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística (GOLDENBERG, 2001, p. 33-34).

Trabalhando com mais de um instrumento de pesquisa, o/a participante que deixou de revelar algo importante em um desses instrumentos, pode acrescentar isto ou aquilo em outro. Estimula-se assim as respostas, de acordo com o instrumento através do qual a pessoa se sinta mais à vontade para falar do assunto proposto, permitindo os sujeitos pesquisados se expressarem livremente, produzindo informações que podem se integrar a outras fontes empíricas e bibliográficas da pesquisa.

Além do estudo de caso, através dos encontros presenciais, da observação participante, das rodas de conversas, das entrevistas e do questionário, realizou-se uma revisão bibliográfica para o estudo teórico acerca das questões investigadas. Para Neil Franco (2014, p. 68), “[...] a opção de um campo teórico para

realização de uma pesquisa relaciona-se diretamente às particularidades do universo investigado com o intuito de oferecer respostas que desvendem ou se aproximem da problemática construída”.

Dentre os/as autores/as pesquisados/as, que já apresentei na introdução desta dissertação, estão Foucault (1981 a 2013), Joan Scott (1995), Guacira Louro (1997 a 2012), Judith Butler (2001), Miskolci (2012), Isabel Marques (2007), Paulina Osson (1988), Márcia Strazzacapa e Carla Morandi (2010), Hall (2016; 2006), Giuliano Andreoli (2019), Anderson Ferrari (2005, 2012), Alfredo Veiga-Neto (2016), Paula Andrade e Marisa Vorraber Costa (2015, 2017), dentre outros não menos importantes, dos quais, conforme escrito anteriormente, analisei conteúdos referentes a gênero, sexualidade, dança, educação, cultura e pedagogias culturais.

Mediante essas estratégias metodológicas de pesquisa, os resultados obtidos a partir desse estudo de caso com o Grupo Barbies se desdobraram nos próximos três capítulos, que já foram apresentados anteriormente, na introdução desta dissertação, a começar pela história do grupo. Esses capítulos são de reflexões, análises e discussões sobre os resultados da pesquisa, trazendo relevantes referenciais teóricos que embasam todo o processo.

3 O GRUPO BARBIES E SUA HISTÓRIA

A proposta deste capítulo é discutir o Grupo Barbies numa perspectiva histórica, o que significa dizer que ele tem uma história. Nesse sentido, não se trata apenas da história de um grupo de dança, mas do encontro de pessoas que, ao se juntarem, construíram a história de um coletivo. Uniram-se em torno de objetivos, de propostas, dando significados ao que estavam fazendo, ao que queriam fazer, a seus corpos e movimentos, a si próprios.

A história do Grupo Barbies diz desses processos, mas, dizer que este capítulo se dedica à história exige anunciar o sentido de história que estamos trabalhando. Para isso, buscamos a inspiração em Michel Foucault (1999), estudioso que trabalhava com uma perspectiva histórica em suas investigações. Nas suas pesquisas, ele procurava a emergência do não dito, sempre inquieto com aquilo que denominamos de realidade, de tal forma que seu trabalho com a história partia sempre do presente. Desse modo, Foucault se afastava das ideias de essência e de totalidade.

Seguindo as trilhas Michel Foucault (1999), é com esse sentido de história que queremos operar, ou seja, a história como uma prática discursiva, resultado de disputas, rupturas, comparando-se com um jogo. Uma história que nasce de questões que se colocam no presente. Os membros do Grupo Barbies são convidados a expressar os significados construídos para suas trajetórias, a partir de um olhar do presente para o passado. É o trabalho com a memória, com a resignificação da memória, que nos possibilita construir a história do Grupo Barbies.

Trata-se de um grupo de dança que tem uma história, que nos seus encontros nos permite construir, discursivamente, sua história em negociação com o cultural. Isso significa pensar a emergência histórica desse grupo, ao mesmo tempo que nos convida a questionar como é possível a transformação do grupo em um objeto histórico.

O Grupo Barbies e sua história se constroem em meio a uma cultura. Para Michel de Certeau (1995), toda atividade humana pode ser considerada cultura. No entanto, para que possa ser compreendida como tal, as atividades precisam produzir significados tanto para aqueles que a realizam, quanto para os que estão em relação com essa prática. O Grupo Barbies só existe em meio a um

sistema de comunicação. Não é um grupo qualquer, mas um coletivo que aciona marcadores sociais interessados. Um grupo de pessoas que se entendem como pertencentes a uma comunidade específica – a comunidade LGBTQIA+ – e que querem se expressar por meio da dança a partir desse pertencimento. A dança é para seus membros uma forma de comunicação com o mundo. Ela produz significados, corpos, gêneros, desejos, prazeres, discursos, regras, comportamentos, problematizações e também os próprios participantes.

O sentido de comunidade LGBTQIA+, atribuído aqui ao Grupo Barbies, pode ser pensado na perspectiva anunciada por Neilton dos Reis Goularth (2022, p. 17), como uma comunidade de afinidade, como “exercícios coletivos de liberdade em construções abertas”, estando relacionada a “lutas em conjunto por objetivos que afetam certas pessoas”. Portanto, não diz de parentescos, de uma união de todas as pessoas que não se identificam como cis-heterossexuais, tampouco a um quantitativo de pessoas LGBTQIA+, no sentido mais amplo ou mesmo histórico que o termo comunidade possa acionar. Diz de relações e possibilidades de invenção, sobretudo em menor escala. Assim, não existe a comunidade LGBTQIA+, mas comunidades, no plural.

Por isso, os sujeitos que constituem o grupo são capazes de falarem de si, de um antes da existência do grupo e de um depois, inventando um sentido de comunidade como aquela que partilha uma história e experiências que constroem afinidades. É o jogo de descontinuidade e continuidade que evocam quando falam da história do grupo e de si mesmo em meio a essa história. São com essas narrativas que vamos construir a história do Grupo Barbies. Da fala dos/as participantes emergem sentidos e visões de mundo que possibilitam a identificação e a elaboração em comum, que vai constituindo os pertencimentos ao grupo.

Buscando definir o que constitui um grupo, Didier Anzieu (1993) vai afirmar que um grupo não é apenas um espaço, tampouco um endereço ou uma reunião de pessoas, embora esses sejam aspectos importantes para sua constituição. Um grupo, no entanto, é mais do que isso, ele é formado por uma história, pelos limites e dificuldades, por um sentimento que anima o espaço, pelo desejo e pelos discursos que são capazes de criar e fazer circular. “O desejo é espaço – espaço imaginário que tende a se tornar real [...]” (ANZIEU, 1993, p. 19).

Anderson Ferrari (2005) é outro autor que se dedicou a pensar a história de constituição de grupos, no caso específico, dos grupos gays no Brasil. Para ele

(FERRARI, 2005, p. 5), “todo grupo se organiza como metáfora do corpo. O futuro de um grupo e de seus membros está ligado à relação que se estabelece entre o corpo, a representação desse corpo e a realidade que é seu suporte e palco de atuação e de história”. O grupo seria ou se tornaria um espaço-tempo em que os membros se encontram e, mais do que isso, onde compartilham um sentimento de felicidade, de desejo, do que acreditam. Também se constitui como espaço-tempo de dividirem distrações, conflitos, decepções e perspectivas de mundo e de vida. São essas emoções que eles/as nos contam e que nos servem de substrato para a construção da história do Grupo Barbies.

Assim, este capítulo vai se debruçar nas falas daqueles e daquelas que se consideram parte do Grupo Barbies ao contarem a história do grupo nos atravessamentos com suas histórias. Para isso, dividimos o capítulo em três partes. Na primeira parte, buscamos construir os fatos que são reconhecidos como acontecimentos da história do grupo. Em seguida, é o nome do grupo e seus significados que tomaremos como foco de problematização para pensar as resistências como parte da constituição do grupo e, por último, vamos colocar em discussão os sentidos de pertencimento do grupo.

3.1 OS ACONTECIMENTOS

O Grupo de dança Barbies teve seu início em 2017, após alguns amigos/as, dissidentes de outro coletivo de dança, resolverem se unir em torno da elaboração de uma coreografia para um evento. Isto é, por terem afinidades, se juntaram para uma apresentação à parte. É o que nos conta Andy¹⁰, quando questionado sobre como nasceu o grupo:

“Era um grupo de amigos que já dançavam juntos, e que apareceu um evento no qual fomos convidados a dançar e tivemos a ideia de montar o Barbies [...]” (Andy).

Um dos pontos que nos chamam atenção de imediato é a autodefinição – grupo de amigos – ou seja, se considerarem e se reconhecerem como pertencentes a um grupo e, mais do que isso, de amigos. A amizade parece ser o aspecto que

¹⁰ Andy é um nome fictício escolhido pelo próprio integrante do Grupo Barbies, para denominá-lo, preservando sua identidade na pesquisa. Esta mesma medida foi tomada para todos os membros do grupo.

serviu para se constituírem como grupo, o que será melhor discutido no final deste capítulo. Outro ponto é aquele que organiza a decisão de formarem um grupo de dança. Dançavam em outro grupo, mas não se sentiam à vontade lá, também não eram bem aceitos, pois o diretor desse outro grupo, segundo eles/as, era autoritário e tudo tinha que ser da forma dele, como relatam Matheus e Melissa em um dos encontros, em nossa roda de conversa:

“[...] o que aconteceu é que a gente foi expulso do outro grupo por várias questões, né? Que a pessoa misturou profissional com pessoal, e simplesmente a gente tinha ido para Argentina apresentar um espetáculo e assim que a gente voltou ele só falou: vocês não fazem mais parte. Assim. E virou as costas e saiu andando”. (Matheus)

“É porque ele era autoritário, basicamente. Ele era autoritário e ele queria as coisas do jeito dele. Se não for do jeito dele, não tava bom pra ele, aí ele não queria. [...] ele expulsou algumas pessoas, aí outras foram atrás. Eu era essa pessoa”. (Melissa)

Então, o grupo nasce de uma ruptura. É uma dissidência. Uma negação à uma postura que não entendiam como ideal para a condução de um grupo – o autoritarismo – o que nos sugere que a constituição do grupo Barbies foi motivada por um desejo de se afastarem do que identificavam como autoritário. Um grupo que tem origem numa insatisfação, ao mesmo tempo, que surge como uma necessidade, a de construir algo mais autoral e não autoritário. Esse é o acontecimento originário que os membros identificam. Mais do que simplesmente identificarem esse acontecimento, ele também serve para dar sentido ao grupo. Podemos pensar que o inverso de autoritário é o democrático, de tal forma que, ao se distanciarem e negarem o autoritarismo, estão, ao mesmo tempo, reivindicando para si uma imagem e uma intenção do grupo como espaço democrático.

Acontecimento é um importante conceito no arcabouço teórico de Michel Foucault. Dialogando com Foucault, Durval Muniz Albuquerque Junior (1997) vai definir acontecimento como “[...] uma prática que se altera, que sai da rotina, que se diferencia da ordem, que emerge, que irrompe diferencialmente num horizonte de continuidade e repetição.” (ALBUQUERQUE JR., 2004, p. 18). O próprio Foucault (1997) vai estabelecer dois sentidos para o conceito – como novidade e como prática histórica – sentidos esses que se cruzam e que nos ajudam a problematizar

o que nos contam os membros do Grupo Barbies. Eles/as dizem de uma ruptura, de uma descontinuidade, a qual denuncia uma certa continuidade. Um tipo de organização que se repetia, marcava uma certa continuidade e que foi, pouco a pouco, construindo uma insatisfação.

O surgimento do grupo só pode ser entendido nesse jogo entre a descontinuidade e a continuidade. A insatisfação organizou a dissidência, a saída de um outro grupo, a descontinuidade de práticas que não interessavam mais. Isso não ocorreu com uma pessoa isolada, mas com alguns amigos/as que compartilhavam desse sentimento de insatisfação. Essa descontinuidade e ruptura com o grupo anterior também serviu para criar uma continuidade, que é a existência do grupo Barbie. A descontinuidade, assim, se torna continuidade no momento posterior, ela inaugura uma nova continuidade. A insatisfação também ajudou a pensar no que queriam investir, no tipo de dança e de postura que queriam criar, que é essa continuidade nascida da descontinuidade.

Mas, o acontecimento também é novidade. O acontecimento como novidade, como aquilo que foi capaz de criar um outro grupo, uma outra forma de dançar, diferente do que viviam e dançavam antes, do que ocorria no grupo anterior, dá um sentido de destaque no que fazem. A associação do acontecimento como novidade e como destaque só parece possível em relação a uma prática histórica que nos aproxima do segundo sentido de acontecimento, ou seja, aquele vinculado a regularidade histórica. “Um acontecimento (novidade) gera uma passagem, uma mudança e uma transformação, gerando novos acontecimentos discursivos e novas práticas.” (FERRARI, 2012, p. 868).

É isso que marca o grupo na sua história. Quando se unem para construir uma coreografia para o evento querem mostrar sua dança com uma cara própria, já têm identidade e propósitos bem definidos. Matheus diz que “*O grupo começou por conta da necessidade de representar pessoas afeminadas e LGBTIQ+ na cidade*”. E complementa durante a nossa roda de conversa que comentou com o amigo:

“A gente precisa se juntar porque está faltando em Juiz de Fora gente como a gente, dançando com a mesma qualidade que a gente dança, ou mais, e tem esse vazio”.

Se existia um desejo de constituição de um grupo democrático e não autoritário, também havia uma outra intenção, que era a de mostrar pessoas

LGBTQIA+ a partir de outro viés, além de quererem “*representar pessoas afeminadas e LGBTIQ+ na cidade*”. A representatividade também está na origem do grupo.

Para Vinícius Gonçalves e Sheila Stolz (2021) a representatividade é algo importante na luta contra a LGBTQIA+fobia, uma vez que se trata de um conceito que nos convida a entender a necessidade de inserção da comunidade LGBTQIA+ na sociedade, não somente em cargos de liderança, mas também nos meios culturais e artísticos. Para o autor e a autora, ser representado é sentir-se acolhido em ambientes considerados hostis, compreendendo que suas singularidades e diferenças são respeitadas e valorizadas. É como Matheus quer que o outro se sinta a partir da ação do grupo Barbies. A representatividade diz de um duplo movimento, tanto de se sentirem representantes da comunidade LGBTQIA+, quanto do interesse de despertar no outro um sentimento de se sentirem representados/as. Em última análise, podemos sugerir que a fala de Matheus nos diz dessa intenção direcionada a outras pessoas, mostrando que ser diferente é possível, é normal e é festejado e, principalmente, que não estão sozinhas.

O grupo é composto por membros LGBTQIA+ com a intenção de representar e militar pelas causas desse movimento social. Se antes a insatisfação aparecia como um motivo para o nascimento do grupo, Mateus traz outro aspecto que nos parece importante, que é ausência de pessoas LGBTQIA+ dançando com a mesma qualidade que eles/as e se apresentando na cidade. A insatisfação se une ao sentido de necessidade de criar um grupo com essas características. É na relação com a cidade que o grupo nasce. Na necessidade de mostrar à cidade a existência de um grupo de pessoas LGBTQIA+, eles e elas vão se constituindo e constituindo uma outra cidade, para eles e elas e para as pessoas que vão assistir suas apresentações. A dança é vista como uma forma de militância. Algo novo e que diz de um movimento do sentido de militância que vai se modificando e inserindo outros aspectos na luta, como a possibilidade de entender o corpo e dança como lugares de militância e luta. Militância é algo caracterizado pela atuação de indivíduos ou grupos organizados que buscam a transformação da realidade social, muitas vezes em prol da promoção da justiça social, igualdade, direitos humanos, cidadania, dentre outros objetivos (GOHN, 2011).

Gustavo Gomes Santos (2016, p. 182) defende que desde o “fim da década de 1970, diversos ativistas homossexuais militavam em grupos partidários e

muitos deles contribuíram, por exemplo, para a fundação do PT em 1980”. De lá para cá as pessoas LGBTQIA+ passaram a militar em outros espaços, como a constituição de grupos culturais. O sentido de militância também aparece em outra fala. Paola informa, em sua resposta à pergunta sobre a origem do grupo, que:

“O grupo surgiu com o propósito de unir mais a gente e militar dançando pela causa LGBTTI+”.

“Militar dançando” é a expressão escolhida. Não se trata de militar discursando oralmente, tampouco militar panfletando, que eram ações entendidas como próprias do ato de militar. Dizer que militam dançando coloca o corpo, o figurino, os adereços, a dança, as atitudes, a música como um conjunto na intenção de provocar, de fazer pensar, de colocar sob suspeita e de transformar a sociedade, a cidade e os sujeitos.

Alguns/algumas entraram nesse novo “time” a convite do antigo diretor, onde foram muito bem recebidos/as por todos/as, pois também já se conheciam e sabiam da proposta do grupo. Como nos lembra Didier Anzieu (1993, p. 18), “todo grupo é uma colocação em comum”: insatisfações, decepções, desejos, sentimentos, representações. Para esse autor, o grupo é um “envelope em branco”, que somos convidados/as a preencher com nossas histórias, vivências, emoções, perspectivas de criação, de tal forma que tanto nos grupos quando nos indivíduos, as ideias devem servir e são usadas para organizar os sentimentos e as vontades. Com o Grupo Barbies não foi diferente. O fato de existirem criou a necessidade de se pensarem como grupo e como indivíduos, estabelecendo objetivos, metas, que foram capazes de atraírem outras pessoas que compartilhavam da mesma perspectiva de mundo e de sujeitos.

O grupo tinha um diretor e articulador, desde o início em 2017 até o ano de 2019, mas que precisou mudar de cidade e estado, pois fora convidado a participar de um outro grupo de dança, ficando mais distante do grupo. Com a ausência desse comando, nessa mesma época, os/as integrantes se organizaram, e chegaram à conclusão de que não teriam um único diretor e que todos/as poderiam contribuir para o crescimento e fortalecimento do grupo, dividindo tarefas. Andy afirmou:

“Eu sou uma das pessoas que dirige o grupo, buscando patrocínios, parcerias, trabalhos. Ajudo com coreografias também”. [...] Na verdade cada pessoa do grupo, faz um pouco de tudo”.

Além de dançarinos/as, alguns se posicionavam em papéis de direção, outros/as como coreógrafos/as, e um deles responsável pela organização. Todos/as fazendo um pouco de tudo, dilui o sentido de poder que a figura de um diretor pode gerar. Essa forma de organização é o entendimento de democracia que orienta o grupo desde a sua origem, em contraposição à postura autoritária que negavam e que já foi mostrada anteriormente. Parecem se orgulhar dessa distribuição igualitária, como a marca do grupo. Melissa relata:

“A gente tinha uma pessoa à frente de tudo [...] nada era pensado em grupo. Hoje em dia a gente já tem, digamos assim, um cargo para cada um, né? Digamos assim ... A gente pensa, a pessoa traz a ideia e a gente discute. [...] Eu atuo como dançarina e coreógrafa do grupo. Todos colaboramos com o que conseguimos em distintas situações”.

A história diz de uma temporalidade, e diz de uma memória. Para Jacques Le Goff (2003, p. 433) “a história é filha da memória. Estão umbilicalmente vinculadas”. Memória e história dizem de narrativas, de discursos que indicam a propriedade de retenção ou preservação de lembranças. Sendo assim, quando provocamos os/as participantes do Grupo Barbies a lembrarem e a narrarem suas memórias, estamos trabalhando com o sentido de que lembrar e narrar as memórias é uma forma de preservar as experiências. Nesse sentido, há um antes e um depois, uma temporalidade que vai do presente ao passado e ao presente, organizando os acontecimentos. Não por acaso, Melissa narra, no e a partir do presente, utilizando o passado – *a gente tinha* – para em seguida acionar um *“hoje em dia”*. E assim vai construindo suas experiências a partir dessas narrativas de suas memórias e da construção da história do grupo.

Essa novidade que colocam em prática na constituição do grupo, marca sua origem e sua identidade até no momento das entrevistas: a novidade de dividirem as atividades e direção do grupo. Nesse momento, também estabelecem um desafio coletivo: a tarefa de compartilharem suas habilidades e técnicas em determinado estilo de dança com os demais membros do grupo. Penélope tem habilidades com o *funk* e escreveu:

“Atualmente estamos com nova proposta de treinamentos através dos integrantes, assim a minha atuação seria trazer os meus conhecimentos para as aulas”.

Já Paola informou que atuava como dançarina no grupo, mas

“[...] às vezes passava alguns exercícios dentro do Jazz Dance para agregar no trabalho coreográfico”.

A ideia era todos/as aprenderem com todos/as e não ter somente um/a diretor/a que dita as regras, que organiza, que coreografa sozinho/a, rompendo assim, com a estrutura inicial do grupo.

Novas rupturas vão, desse modo, marcando a história do grupo. Essas mudanças vão se constituindo como novos acontecimentos, capazes de definir novas continuidades. A história é marcada pela descontinuidade. Na perspectiva de Michel Foucault (2000a, p. 287) a história “deve ser preferencialmente compreendida como a análise das transformações das quais as sociedades são efetivamente capazes”. Essa noção parece organizar a memória dos membros do grupo, que também tomam as transformações que foram surgindo e constituindo o grupo na contingência. Foucault acaba defendendo que as noções fundamentais “da história, tal como ela é praticada atualmente, não são mais o tempo e o passado, mas a mudança e o acontecimento.” (FOUCAULT, 2000a, p. 287). São esses acontecimentos como rupturas, mudanças de rumo que vão construindo a história do grupo e fornecendo uma identidade e pertencimento ao grupo. A história permite definir o grupo.

“A ideia antes era só ter um grupo de bixa que sabia dançar e que podia bater de frente com qualquer outro grupo, independente se as pessoas eram hetero ou não. Hoje a carga da militância está muito mais pesada do que só fazer uma apresentação”. (Matheus)

A análise que Matheus faz no trecho acima nos aproxima da própria história de militância dos grupos LGBTQIA+. “Ao longo da história do movimento LGBT, diversos “impasses” e “rachas” ocorridos no seio da militância homossexual tinham como uma das razões a questão da autonomia do movimento frente aos partidos políticos.” (SANTOS, 2016, p. 182). Gustavo Santos (2016) ao analisar a história do movimento, destaca que esses impasses e rachas que foram distanciando a militância da instrumentalização dos grupos, como forma de negação

da sua cooptação aos partidos políticos. Sem querer atribuir um sentido de consciência dessa ação ao Grupo Barbies, podemos pensar que esse movimento mais amplo que atingiu os grupos no nível nacional parece ter dado frutos nas ações particulares, de maneira que vão estabelecendo uma forma de militância comum, como, por exemplo, essa ideia de *“bater de frente com qualquer outro grupo”*, ao mesmo tempo que amplia o seu sentido, entendendo que a *“militância está muito mais pesada do que só fazer uma apresentação”*.

Assim sendo, é preciso citar que Barbies é um grupo independente, não tem apoios de terceiros/as, utiliza seus próprios recursos financeiros para funcionar, inclusive nos gastos com figurino para as apresentações. O espaço onde ensaiavam era alugado por eles/as. Melissa, em nossa roda de conversa expôs essa condição ao falar,

“[...] a gente não tinha os recursos. Né? Comparado ao que era. A gente ensaiava numa sala que tinha o chão quebrado, ou a gente ensaiava no chão de cimento, não tinha espelho, entendeu? A gente ensaiava debaixo de sol, [...] hoje em dia a gente tem uma sala com espelho, a gente tem um som e isso são coisas que a gente não tinha antes”.

Perguntei se eles/as alugavam a sala na qual estávamos conversando durante a pesquisa de campo (uma sala espelhada, no centro da cidade, bem arejada, com piso liso, porém não escorregadio e com caixas amplificadoras de som), a resposta veio em seguida: *“Sim, a gente aluga. A gente paga com nosso dinheiro”*. (Melissa).

Na época do início da pesquisa, em junho de 2019 o grupo contava com oito integrantes, mas já teve mais componentes, como explicitou Matheus: *“Já chegou a ter 20 pessoas, 28”*. Houve um período que abriram seleção para novos/as participantes e também o antigo diretor e os/as integrantes convidavam pessoas para dançar no Grupo. Kayki foi um dos que convidaram novos participantes. Ele disse que depois que entrou para o grupo começou a levar outras pessoas para o Barbies:

“[...] ajudei a levar outras pessoas, isso foi legal pra mim. Tipo assim, poxa, com essa arte, com esse, né? Com esse foco, assim, tô conseguindo chamar outras pessoas! Então, o sentimento em outras pessoas estão despertando. [...] chegou uma época que o grupo tava muito cheio, tinham muitas pessoas. Hoje são poucos, mas é ... [...]”

eles não tinham esse querer nosso, [...] algumas pessoas queriam mesmo é aparecer. Cadê? Ao invés de entrar no propósito do grupo que é conseguir um espaço na sociedade e seus direitos. É... [...] muita gente achava que era só, acha né, que é só dar close, que é só subir no palco e dar close, tirar foto, e eu sou do Grupo Barbies. Não!”

E continuou dizendo, enfático, em como define o grupo e qual o seu intuito:

“[...] colocamos lá a cara e coragem, porque o Barbies é isso, Barbies é militância, Barbies é empoderamento, A gente quer ter sucesso, a gente quer conseguir atingir outras partes, atingir mais pessoas ainda pra, mesmo que não tenha o nosso grupo, mas que monte outros grupos e assim vão, a gente vai aglomerando pra que a gente passe de ser minoria pra maioria. Esse é o intuito do Barbies, é conseguir despertar quem você é ali, dentro da pessoa, entendeu? Pode vim, que assim ... pode aflorar, não tema. Você tem outras pessoas que são iguais a você, entendeu? Esse é uma das coisas que fortalece o Barbies.”

A partir destas falas podemos perceber que o objetivo do grupo também é inspirar novas pessoas a dançarem, que seja no Barbies ou que criem novos grupos de dança, para que juntos deixem de ser minoria. O intuito que Kayki explicita na citação acima, também diz respeito a “*despertar quem você é*”, a não ter medo de se conhecer e de ser quem você é, fazendo com que outras pessoas também LGBTQIA+ sejam acolhidas no grupo. Mostra-se então que a experiência de participar do grupo faz com que ele, Kayki, possa se construir como sujeito, se descobrir e assumir quem é.

Ainda sobre os intuítos do grupo, conforme já exposto, o Barbies é um grupo que milita para mudar a visão preconceituosa da cultura machista e LGBTQIA+fóbica através da dança, afirmando suas identidades e igual importância na sociedade em que vivemos. No que diz respeito a isso, sobre os objetivos do grupo, alguns membros nos relataram:

“O grupo começou por conta da necessidade de representar pessoas afeminadas e LGBTQ+ na cidade”. (Matheus)

“O objetivo é dançar e militar mostrando a arte das pessoas GLBTTI+”. (Paola)

“Trazer a expressão, a luta, resistência do mundo LGBTQI+ através da dança”. (Penélope)

“Os objetivos são: conquistar cada vez mais espaço para as classes menos favorecidas, além de educar através da arte para o respeito, a diversidade, a aceitação, entre outros”. (Christopher)

“Me sinto importante fazendo parte do grupo. Pois é um grupo militante, que dá a cara a tapa e que luta pelos nossos direitos”. (Andy)

Com isso, percebe-se que o grupo veio para somar na cena LGBTQIA+, que todos/as são dedicados/as e compromissados/as. Assim, criaram o Grupo Barbies, um nome bem peculiar de que trataremos no item a seguir, após a exposição de algumas fotos¹¹ do grupo para maior compreensão de sua identidade.

Figura 1 – Grupo Barbies no Calçadão da Rua Halfeld



Fonte: Instagram do Grupo Barbies.

¹¹ As fotos estavam disponíveis no perfil do Instagram do Grupo Barbies: <https://instagram.com/grupobarbiesfigshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Figura 2 – Grupo Barbies nos bastidores do Teatro Solar



Fonte: Instagram do Grupo Barbies.

Figura 3 – Grupo Barbies no camarim do Teatro Solar



Fonte: Instagram do Grupo Barbies.

Figura 4 – Grupo Barbies se apresentando no Teatro Solar



Fonte: Instagram do Grupo Barbies.

Figura 5 – Grupo Barbies se apresentando na Praça Antônio Carlos



Fonte: Instagram do Grupo Barbies.

Figura 6 – Grupo Barbies no Café Muzik



Fonte: Instagram do Grupo Barbies.

Figura 7 – Grupo Barbies em dia de ensaio com o figurino



Fonte: Instagram do Grupo Barbies.

Figura 8 - Figura da Barbie sem cabelo, estampada no figurino, representando o Grupo



Fonte: Instagram do Grupo Barbies

Figura 9 - Grupo Barbies em apresentação ao público em Juiz de Fora



Fonte: Instagram do Grupo Barbies

Figura 10 - Grupo Barbies em manchete de jornal de grande circulação em Juiz de Fora: “Calçadão se torna palco contra a homofobia e a favor da visibilidade LGBTTI’s” (19/08/2017)

Olha o Grupo Barbies na matéria do Tribuna de Minas, lacrando como sempre! Parabéns ao grupo!



Calçadão se torna palco contra a homofobia e a favor da visibilidad...
tribunademinas.com.br

Fonte: Instagram do Grupo Barbies.

3.2 BARBIE: DA BONECA À RESISTÊNCIA

O nome escolhido para o grupo, como já informado anteriormente, remete à boneca Barbie, uma boneca que, na sua versão clássica, apresenta padrões eurocentristas e heteronormativos: branca, magra, olhos azuis, cabelos louros, lisos e longos, que remete a uma classe social alta e que tem um namorado chamado Ken. Michele Cechin e Thaise da Silva (2012) vão problematizar a criação e utilização dessa personagem argumentando que a boneca manequim “pode parecer apenas um simples e inocente brinquedo para entreter e divertir crianças”. (2012, p. 624). Afastando-se dessa pretensa inocência, as autoras vão argumentar que sua história, produção e permanência no mercado “está imersa em intenções

pedagógicas, com o intuito de ensinar a supremacia de um tipo de corpo, raça e comportamento.” (CECHIN; SILVA, 2012, p. 624).

Tomando essas análises como inspiração, podemos pensar que os brinquedos estão diretamente ligados aos processos de subjetivação, mais especificamente, de crianças. Para Michel Foucault (1988), o conceito de subjetivação tem a ver com o saber e as relações de poder, além do conceito de dispositivo. Podemos considerar que existe um dispositivo pedagógico na boneca Barbie que é organizado pelas mídias e que produz modos de subjetivação das infâncias, além de contribuir com a produção discursiva de feminilidade. Com isso, estamos partindo da ideia de que os sujeitos são constituídos e se transformam através, com e a partir dos brinquedos. Mas, tudo isso também diz e envolve processos de resistências. Se os brinquedos fazem coisas com a gente, também fazemos coisas com eles e a partir deles.

Em se tratando de um grupo de pessoas que se identificam como representantes da comunidade LGBTQIA+ e que não são mais crianças, a escolha da boneca como símbolo e como provocadora para o nome do grupo traz um sentido de resistência que parte da ideia de utilizar a expressão num outro sentido, em outro contexto. Andy fala:

“[...] tivemos a ideia de montar o Barbies e mostrar que BARBIE não são somente bonecas “padrão”. Pode ser homem, mulher, gordo, magro, alto, baixo, preto, branco, cabelo cacheado, careca, crespo, enfim”. (Andy)

Os/as integrantes do Grupo de dança Barbies são de pele escura, cabelos crespos, alguns e algumas não são tão magros/as e possuem identidades de gênero e orientações sexuais diversas. Portanto, querem mostrar com esse nome que nem tudo é padrão em nossa sociedade, que a cor rosa pode ser usada por todos e todas, bem como as vestimentas podem servir para homens e mulheres ou pessoas de gênero não-binário, sem distinção do que é próprio para meninas ou meninos, como afirma Christopher:

“Então, a Barbie ela pode ser negra sim, ela pode ser branca, ela pode ter barba, ser amarela, pode ser rosa, com cabelo ou sem cabelo, com maquiagem, sem maquiagem”.

A boneca Barbie não é só um ingênuo brinquedo criado para meninas, ela diz muito mais que isto através de sua fama nesse mundo globalizado em que vivemos. Ruth Handler, estadunidense, fundadora junto com seu marido, da empresa de brinquedos Mattel, criou a boneca Barbie, em 1959, com o intuito de já ser uma boneca adulta e independente em seu mundo de roupas, acessórios e cenários cor-de-rosa. Uma boneca esguia, branca, cabelos louros e lisos com um padrão econômico alto.

Michelle Cechin e Thaise da Silva (2012), a partir da história da boneca, discutem suas possibilidades de subjetivação do sujeito: “Envolta em um mundo de beleza, riqueza e aventura, a boneca Barbie está imersa em uma pedagogia cultural, com o intuito de ensinar a supremacia de um tipo de corpo, etnia e comportamento.” (CECHIN e SILVA, p. 623, 2012). É uma boneca que traz consigo um discurso sobre o que é normal, agradável e aceito dentro de uma cultura, numa determinada época. Ela está envolta em marcadores sociais que determinam claramente as relações de poder, que “naturaliza e generaliza apenas um modo de subjetivação, e tudo o que é diferente se torna negativo.” (CECHIN e SILVA, 2012, p. 635).

Os discursos e representações sobre a identidade da boneca já estão no imaginário social coletivo, visto que é a boneca mais famosa do mundo, trazendo um ideal de beleza feminina. A Mattel, acompanhando tendências e na intenção de atualizar e utilizar de *marketing* para atrair mais consumidores/as, até criou bonecas com outras etnias, o corpo aparece em outras cores, mas sempre dentro do ideal magro, bem-comportado, rico em vestimentas da moda. Porém, “o *marketing* por trás das Barbies étnicas, que pretendem representar minorias da sociedade, reforça as representações estereotipadas e a exclusão de determinados grupos”, dizem Cechin e Silva (2012, p. 636). As autoras ainda citam que:

Alguns pesquisadores (GERBER, 2009; RAND; 2003; ROGERS, 1999) afirmam que Barbie não representa um modelo heterossexual, mas que possui um currículo *queer*. Barbie também foi revista sob o olhar da teoria *queer*, que fala de uma sexualidade transgressiva, não normatizada. Mesmo com seu visual “ultrafeminino”, Barbie representaria a imagem de uma *drag queen*, com suas longas pernas, roupas purpurinadas, maquiagem colorida, tiaras brilhantes e inúmeros acessórios. Na década de 1990, Barbie e Ken passaram a ser ícones de lésbicas e homossexuais como, por exemplo o *Earing Magic Ken*. Segundo Rand (2003), o mundo da Barbie é bissexual, já que ela possui um duradouro relacionamento com Ken e com sua melhor amiga Midge. A revista de colecionador *Barbie Bazaar*,

destinada aos adultos, possui artigos que tratam da controversa sexualidade de Barbie (RAND, 2003). Diversos colecionadores que se afirmavam como gays e lésbicas escreviam para a revista relatando sua identificação com as personalidades de Ken e Barbie. Muitas *drag queens* citavam a influência da Barbie em suas vidas. (CECHIN e SILVA, 2012, p. 631).

De acordo com as autoras, Midge é a melhor amiga de Barbie e, em 1991, casa-se com Allan, outro boneco da coleção. O boneco Ken, em uma de suas versões criado pela Mattel (Earring Magic Ken), em 1993, com o desejo de ser mais moderno, foi o primeiro boneco a usar brinco, ter cabelos com mechas e ser vestido com roupas na cor roxa. “Muitos consumidores interpretaram o visual do boneco como a representação estereotipada de um homem homossexual.” (CECHIN e SILVA, 2012, p. 629). Porém, o Grupo de dança Barbies parece desconhecer essa história, visto que em momento algum dos encontros essa questão foi relatada.

O grupo, em seus relatos, acionaram outro discurso sobre o nome Barbies, aquele que remete ao *mundo gay*, em que Barbies significa um tipo de estereótipo masculino *gay*. Porém, a intenção do grupo não foi nomeá-lo com esse sentido, mas sim numa relação direta com a boneca. Christopher deixou isso claro ao dizer que

“Barbies era o boyzinho, forte [...]. O padrão que tem numa classe, no meio LGBT, né, assim ... gay, na parte gay mesmo, que se enquadra como Barbies, que são as pessoas marombadas, as pessoas que malham, os atletas... Que tem os atletas e tem os Barbies, entendeu? Que são os mais, todo composto, cabelinho sempre cortado, nariz certinho, a cara sem espinha, sem mancha, não sei o que... uma coisa mais assim. Isso enquadra no Barbies, mas Barbies não é isso”.

Contudo, o Grupo de dança Barbies evoca outro sentido para esse nome, num claro deboche ao que ele representa, mostrando as diferentes formas de ser, estar, agir e se relacionar com o mundo, como continua Christopher:

“Barbies é a parte da Barbie boneca, que é branquinha, cabelo loiro, bonitinha, naquele molde, padrão que a sociedade criou. Tanto é que na nossa logo, a Barbie não tem cabelo. Ela é careca, ela não tem aquele rabinho dela. [...] Então a gente quebrou todos os padrões dentro de uma palavra”.

Para Michel Foucault (2013), há certos discursos de verdade que interessam a uma cultura dominante, uma sociedade que se quer hegemônica, tendo poder e controle sobre os corpos, governando suas ações, comportamentos e costumes, determinando modos de existência e de subjetivação.

Ainda para Foucault (1996), não existe uma verdade e sim jogos de verdade, discursos que a sociedade permite aceitar e concordar como verdadeiros. O que Foucault atentamente quer apontar é que devemos ter liberdade de pensar e agir diferente do que os outros nos impõem e assim o Grupo Barbies vai construindo seus próprios processos de subjetivação e mostrando resistência, como dizem dois integrantes do grupo:

“Alguns anos atrás quando a gente foi apresentar a primeira vez, a gente dançou de LEG a gente dançou com blusa social, com uma maior roupa diferente. A gente mostrava a barriga mas é completamente diferente de como a gente se apresenta hoje em dia, no nosso posicionamento, até na nossa feição diante de um público como um maior, entendeu? Então, o grupo Barbies foi uma construção, o que ele era uns 2/3 anos atrás ele já não é hoje[...]”.
(Andy)

“[...] a mentalidade que a gente tinha também [...] já não é mais a questão em relação a pessoa que a gente é e em relação artista indivíduo no grupo. Então, muita coisa mudou, e nosso ponto daqui pra frente eu acho que é pensar exatamente coisas que a gente já não pensava antes, que é essa questão de como a sociedade vê a gente. Porque eu pelo menos não pensava isso antes. Era tipo, eu quero fazer isso porque eu quero, porque eu gosto. E hoje já é um assunto que a gente coloca em pauta. Vamos falar sobre isso? Vamos falar sobre militância? Vamos falar sobre empoderamento? É um assunto e isso eu acredito que mudou e que amadureceu bastante o grupo”. (Melissa)

Existe, portanto, o discurso de reação, que pode ser o da resistência, que fala por si mesmo. Há um jogo de verdades: a minha, a sua, a do outro. Desde modo, os/as componentes do grupo foram se unindo e construindo suas verdades.

3.3 O GRUPO E O QUE OS UNE

Há uma fala da artista contemporânea Cibelle Cavalli Bastos, quando teve uma conversa com o curador de artes Pablo León de la Barra, em 2016. Tal conversa se deu na época de sua exposição na Galeria de Artes Mendes Wood DM, em São Paulo, intitulada *Mil maneiras de matar um monstro*. A fala da artista nos diz: “[...] o corpo que alguém tem e a genitália que se tem no corpo assim como a pele, o formato do corpo, ou o que seja, não deveria importar o tanto que importa na sociedade a ponto de ditar que tipo de vida essa subjetividade vai ter.” (BASTOS, 2016, p. 1). E é isto que o Grupo Barbies parece anunciar, construindo suas próprias subjetividades:

“Barbies é ser quem você é, sem que outras pessoas interfiram na sua vida. No Barbies, você pode ser o que você quiser, fazer o que você quiser, que você não vai ser julgado. O que importa para a gente ali é a pessoa, não o que ela gosta de fazer; o que ela é. E principalmente o caráter. Entendeu?” (Christopher)

“E o que sustenta o nosso grupo é esse... como é a palavra que eu posso... assim ... todo mundo aceita um ao outro. Isso é legal, e uma coisa que sustenta o nosso grupo além do amor a dança, é a vontade de querer mais juntos, não individual, juntos a gente quer muita coisa”. (Kayki)

Através do Grupo de dança, eles/as vão se descobrindo e se afirmando cada vez mais, pois estão com seus pares e convivem com outros também plurais.

A idade dos/as participantes do Grupo Barbies, então na época das respostas ao questionário, em 2019, variava de 20 a 27 anos, eram pessoas que se declararam pretas ou pardas. Metade delas, no período da pesquisa, cursavam o nível superior, dois tinham o Ensino Médio completo e um ainda a completar, um deles possuía formação em Ensino Tecnológico. A renda familiar da maioria desse grupo era de até dois salários mínimos, sendo que três tinham renda familiar de dois a quatro salários mínimos. Somente um não tinha renda individual, estava desempregado, os/as demais tinham renda individual de até dois salários mínimos.

Com relação à identidade de gênero, cinco se declararam homens, duas se declararam mulheres e uma, transgênero feminina. Quanto à orientação sexual,

cinco se declararam homossexuais, um heterossexual, uma se declarou bissexual e outro assexual.

Os objetivos centrais na formação do grupo é serem reconhecidos/as, respeitados/as e aceitos/as pela sociedade, lutando pelos direitos da classe, fazendo militância através da dança, conquistando cada vez mais espaço através dessa arte. Querem evoluir artisticamente, mas também como pessoas, e vencer profissionalmente. Dentre as respostas ao serem perguntados/as sobre os objetivos do grupo, temos a de Andy: *“Ser reconhecido e respeitado pela sociedade. Lutar pelos direitos da nossa classe, fazer militância através da nossa arte que é a dança.”*. Já Penélope diz: *“Trazer a expressão, a luta, a resistência do mundo LGBTQIA+ através da dança.”*.

Ambas informam que suas danças expressam suas lutas, militância e resistência. Através de seus corpos em cena, apresentam uma fala de reação a determinados discursos impostos como verdades. Discursos são políticos, múltiplos e móveis, com objetivos, nos quais se dão as relações de poder, nos quais se busca, por determinada parte da sociedade, como o Grupo Barbies, a libertação do sujeito, assim como Foucault (2013).

Quando questionados/as por mim se há temas relacionados aos LGBTQIA+ na dança do Grupo Barbies, todos/as responderam que sim. Paola disse que, *“há história do cotidiano de cada pessoa em forma de coreografia...”*. Já Melissa respondeu que,

“O Grupo Barbies não é um grupo voltado só para a comunidade LGBTQIA+, mas como focamos muito em ser quem somos, isso naturalmente acontece, pois a formação do grupo é de pessoas do meio, então de maneira natural acabamos sempre abordando temas como a aceitação e sempre focando em nunca fingir o que não somos.”

As músicas que o grupo dança são de artistas LGBTQIA+ ou de artistas com os/as quais esse público se identifica como as cantoras Pablo Vittar, Britney Spears, Rihanna, Beyoncé, Ariana Grande e Christina Aguilera.

Os estilos que dançam também são estilos que remetem muito ao público LGBTQIA+, como o *Vogue* (ou *Voguing*) e o *Stiletto*, estilos que foram muito difundidos por algumas dessas cantoras que beberam em fontes como a da cantora Madonna, na década de 1990, e que respectivamente trouxe esse modelo de uma

cultura anterior, a cultura da dança *Voguing*. Essa dança surgiu nos anos de 1980 no *Harlem*, bairro de Nova Iorque, nos Estados Unidos (EUA), pelas comunidades negras e latinas *queer*, isto é, LGBTQIA+, sendo uma imitação irônica dos movimentos que se dizem próprios do feminino. As danças aconteciam em salões, chamados *ballrooms*. Ao mesmo tempo que os movimentos e comportamentos glorificavam, eles também subvertiam os ideais de beleza, sensualidade, sexualidade e classe femininos.

O nome dado a esse estilo de dança teve inspiração nas fotos das modelos da Revista Vogue, sempre com poses, caras e bocas sensuais; os braços e mãos faziam parte nas fotos como molduras para o rosto, com posições quase sempre em ângulos retos. Essas poses foram transformadas em movimentos e tornaram-se uma forma de expressão e identidade para a comunidade *queer*.

Já o *Stiletto* é uma dança com movimentos do estereótipo feminino, essencialmente sensuais, porém dançados com saltos altos, inspirados no *Vogue*, no *Hip Hop* e no *Jazz Dance*. Surgiu também nos EUA, mais precisamente na *Broadway Dance Center*, em Nova York, criado pela professora Dana Foglia, na década de 1990. Ganhou repercussão através de cantoras dançarinas como Madonna, Britney Spears e Beyoncé. A palavra *Stiletto*, traduzido para o português, significa salto alto. Existe um tipo de sapato com esse nome, que possui um salto alto, fino e pontiagudo, geralmente denominado de salto agulha. Sobre essa dança, Matheus conta:

“A gente fez uma apresentação no palco que a gente, num primeiro momento foi inovadora. A gente tava afeminada [...] E com salto, tá? Primeira apresentação com salto [...]. A gente sentiu a necessidade em Juiz de Fora ter um grupo de danças urbanas que fosse LGBTQIA+, e que fosse profissional ao mesmo tempo”.

Dançando com esses estilos, o grupo, além de militar a favor das causas LGBTQIA+, traz para a cena a alma e o coração. A convivência com o grupo mostra que eles/as amam o que fazem e amam estar juntos/as. Quando perguntei o que une cada um/a ao grupo, foram enfáticos/as em dizer que é o amor à dança e a amizade entre eles/as, que se sentem importantes fazendo parte do grupo e pelo fato de todos/as terem o mesmo propósito de lutar para que as desigualdades e o preconceito deixem de fazer parte do mundo ao qual pertencem. O que dá sustentação ao grupo, além da amizade e o amor pela dança é a união deles/as e o

foco nos objetivos. Andy relata: *“Me sinto importante fazendo parte do grupo. Pois é um grupo militante que dá a cara a tapa e que luta pelos nossos direitos.”*. Já Christopher, na nossa roda de conversas, em um dos nossos encontros, vai além em suas palavras:

“A gente pode ser vaiado ou não e a gente vai continuar junto, porque fácil não é, a gente sabe muito bem disso. E eu acho que a importância de estar no grupo é que eu acredito muito em todo mundo que tá no grupo, nos propósitos que o grupo quer levar pra todo mundo...e eu acho que o grupo ajuda bastante, não só nas questões LGBT, ele mostra que qualquer um pode ser o que quiser e o que ele é independente da orientação sexual, da sua cor de pele, do seu cabelo, da sua roupa. Então, o nosso grupo, ele vai muito mais além do público LGBT, ele vai pela questão de espaço de todo mundo, cada um ser o que quer ser ou o que ele realmente é.”

Quando perguntados/as sobre “o que une você ao Grupo Barbies”, o amor pela dança e a amizade entre eles/as foram respostas que prevaleceram. Disseram:

“Amizade, respeito, amor à dança”. (Andy)

“A amizade”. (Matheus)

“Amizade”. (Luna)

“Família, somos uma família. A vontade de crescer juntos nos torna muito parceiros”. (Kayki)

“O amor pela dança e a vontade de gritar pro mundo que somos gente apesar de orientações diferentes”. (Paola)

“O amor pela dança e principalmente às pessoas que nele se encontram; e a vontade de fazer a diferença”. (Melissa)

“O que me une ao grupo é a força de vontade de nunca desistir, de querer cada vez mais, além do amor pela dança”. (Christopher)

“O meu querer, sendo o mesmo querer e vontades do grupo com a questão dos preconceitos e as formas de expressão”. (Penélope)

Com tudo isso, percebe-se que o grupo entra em certo consenso, unindo-os, e essa união é uma escolha voluntária e faz com que seus membros vão, uns com os outros, construindo suas subjetividades, suas transformações de si, tornando-se outro a partir do que se é, usufruindo de suas liberdades através da amizade. Amizade para Foucault tem a ver com relações afetuosas intensas e que

podem construir novos modos de vida. “Um modo de vida pode ser partilhado [...] Pode dar lugar a relações intensas que não se pareçam com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética.” (FOUCAULT, 1981, p. 3). O filósofo acredita que ser gay seja “buscar definir e desenvolver um modo de vida” (FOUCAULT, 1981, p. 3), e que isso pode acontecer através das relações de amizade.

Hélio Rebello Cardoso Jr. e Thiago Naldinho (2009, p. 51) ressaltam que nessas relações não estão excluídas a presença de conflitos, que estes “são extremamente significativos para tal modo de vida”. E continuam informando que no modo de vida,

[...] há um campo fecundo aos embates de idéias, os quais não buscam alcançar uma verdade universal, mas permitir a consideração de múltiplos pontos de vista com a finalidade de colher material a ser refletido e, posteriormente, utilizado na incessante criação do Si (p. 51).

Para os autores (2009, p. 51), “toda a amizade foucaultiana é permeada por certo fator de conflito; de inovação, experimentação, diferenciação; de reflexão, trabalho e afirmação de si enquanto força criativa – ou seja, por uma certa atitude ativa frente às condições atuais em que vivemos”, assumindo uma postura de não passividade e não consensualidade no modo de ser das amizades mas

[...] a afirmação de existências livres. Os amigos vivem pelas suas diferenças. Não são espelhos para os outros, identidade coletiva ou ideal, fusão numa unidade superior. Os amigos livres são seus principais inimigos, não deixam as coisas sossegadas, como se houvesse um patamar acima a ser atingido onde residem o equilíbrio, a doçura e as delicadezas obrigatórias (PASSETTI, 2003, p. 12, *apud* CARDOSO JR; NALDINHO, 2009, p. 51).

Foucault fala de pessoas (na ocasião de homens na guerra) que são sustentadas por um “tecido afetivo”, uma “trama afetiva muito intensa”, que é a amizade, em que novos modos de vida podem surgir. Estes podem ser diversos, múltiplos, com diversas formas de se relacionar com as pessoas, diversos modos de ser, pensar, sentir e agir além daquelas já institucionalizadas. “A instituição é sacudida, intensidades afetivas a atravessam; ao mesmo tempo, a dominam e perturbam.” (FOUCAULT, 1981, p. 2).

Segundo Nilmar Pellizzaro (2015), para Foucault a sociedade tenta limitar as formas de relacionar-se, sendo, desse modo, mais fácil controlar as pessoas. Para o filósofo, é preciso que haja novos direitos de se relacionar: “Trata-se do direito de se ter todo tipo de relação possível, a fim de que novas formas de sociedades sejam igualmente possíveis.” (PELLIZZARO, 2015, p. 124).

Diante de tudo isso, pode-se dizer que a amizade acaba sendo uma forma de resistência aos processos de normalização de uma sociedade, numa relação de poder. Nilmar Pellizzaro (2015) ao tratar da amizade, na perspectiva de Foucault, escreve que:

Em sendo a amizade uma relação de poder, de incitamento recíproco, nossa hipótese é de que ela é a melhor relação de poder do ponto de vista ético. Isto porque ela é uma grande experiência humana na qual cada um é estimulado a cuidar de si por meio da experiência do encontro com o outro, numa relação agonística, de luta, de confronto, mas, ao mesmo tempo, numa relação em que cada um dos amigos ganha, porque é marcada pela troca de afetividade, de conhecimentos, extrapolando assim os padrões de relacionamentos institucionalizados de nossa sociedade. (PELLIZZARO, 2015, p. 124-125).

Conforme Foucault, o mundo relacional está empobrecido e devemos lutar contra isso. A partir da amizade podemos gerar novas formas de relacionar, novas formas de viver, modos de vida mais autônomos, criando uma cultura mais ampla. Foucault pergunta: “Somos capazes de criar uma cultura no sentido amplo, isto é, inventar modalidades de relações, tipos de valores, formas de troca entre pessoas que sejam inéditas tendo em vista o prazer dos indivíduos?” (FOUCAULT, 2004, p. 122-123).

Da amizade, podem surgir relações como o amor entre dois homens, as relações homoafetivas podem não ser somente relações sexuais em si e sim mais afetivas, carinhosas, intensas, isso a sociedade parece não estar preparada, ou não quer aceitar, pois quer manter uma certa dominação das pessoas e seus corpos. Entretanto, segundo Foucault, “onde existe poder há resistência” e nas construções afetivas dos/as integrantes do Grupo Barbies pode-se perceber as diferentes identidades de gênero e sexualidades e que fazem da dança e da amizade entre eles/as um ponto de resistência e de construção das suas subjetividades, como veremos no próximo capítulo.

4 DANÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE: SUBJETIVIDADES DOS/AS INTEGRANTES DO GRUPO BARBIES

A intenção desse capítulo é pensar a dança como tecnologia de constituição dos sujeitos, envolvida nos processos de subjetivação. Estamos interessados em problematizar essas relações no Grupo Barbies, que é constituído por jovens que embaralham os gêneros a partir de seus corpos e movimentos de dança e, assim, vão colocando em circulação e se constituindo em meio aos discursos de gênero e sexualidade.

4.1 DANÇA COMO TECNOLOGIA DE SUBJETIVAÇÃO

Estamos considerando a Dança enquanto linguagem artística expressada através de movimentos corporais em um determinado tempo e espaço. Isso significa dizer que ela envolve sujeitos, suas histórias, seus corpos e suas intencionalidades, de maneira que podemos pensar a dança como tecnologia de subjetivação. Para Michel Foucault (2014) os sujeitos se constituem em meio a uma diversidade de discursos, de práticas, de técnicas e de tecnologias, ou seja, os sujeitos seriam resultados dessas tecnologias experienciadas a partir da escola, do currículo, das mídias, dentre outras. Tecnologias que são partes indispensáveis nos processos de subjetivação.

Assim, o trabalho com o grupo nos permite colocar em discussão a dança, o ato criativo dos movimentos e os investimentos dos/as componentes como processo de subjetivação a partir de três aspectos.

O primeiro, ligado aos saberes e controle dos corpos: quais os modos pelos quais os saberes e a dança engendram os corpos dos/as integrantes do grupo e suas formas de ser e estar no mundo? O que corpos são capazes de inventar com a dança? Que saberes acionam para que a dança adquira sentido e cause efeitos em si e nos outros? A dança e os saberes exigem certa técnica disciplinar que “[...] produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo.” (FOUCAULT, 2000, p. 298). O corpo que dança é resultado da disciplina, de um conhecimento sobre os movimentos, sobre si mesmo para criar outros corpos. Disciplina, movimentos e corpos que são atravessados por saberes.

O segundo, ligado aos processos educativos que são acionados nessa relação entre dança e subjetivação. Em certa medida, dançar é uma forma de controlar a vida, seus tempos de produção, de descanso, de parada, de diversão, de aprendizagem, mas também diz de políticas educativas como relações de ensino-aprendizagem, de avaliação, de objetivos, de resultados esperados e de efeitos nos sujeitos. A dança do grupo parece ser efeito, também, de uma indústria cultural e de mídia que produz os movimentos, os corpos e os sujeitos nos seus processos educativos. Uma indústria que se apropriou de um movimento cultural - *Ballroom* - de caráter político, de contextualização de jovens negros, gays, trans e latinos e que na década de 1990 ganhou repercussão através, primeiramente, da cantora Madonna seguida logo após pelas cantoras Britney Spears e Beyoncé.

Não por acaso, eles/as escolhem determinados tipos de dança, tais como o *stiletto*, em que pessoas do gênero masculino utilizam salto alto para compor seus passos e movimentos. Podemos pensar que o grupo é resultado desse processo educativo das mídias que divulga e ensina, além de criar seus próprios movimentos e passos, e de reivindicar também seus espaços, modos de ser e propósitos.

O terceiro aspecto diz da produção de si, os modos de nos subjetivarmos a nós mesmos. Esse ponto nos convida a pensar os modos de construção dos movimentos como técnicas de si e práticas de liberdade. Segundo Foucault (2014, p. 266) as técnicas de si, “permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser”, mas, mais do que isso, elas convocam os sujeitos a “transformar-se a fim de atingir certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.” (FOUCAULT, 2014, p. 266). É essa ação sobre si mesmo que provoca a ideia de liberdade e satisfação que marca a participação no grupo, como nos afirma Christopher, um dos integrantes do grupo: “a dança me permite ser quem eu sou ou quero ser, ou seja, ela me dá a liberdade que muitas vezes não tenho”. Há uma intencionalidade na dança, um investimento num tipo de pessoa que se pretende ser e que se quer ser. O momento da dança é esse momento de liberdade, de ser o que nem sempre pode ser no cotidiano. São os movimentos que produzem sujeitos, corpos e seus sentidos.

Tais movimentos têm história, e podem ser livres, técnicos, clássicos ou contemporâneos, populares ou eruditos. Para Hannelore Fahlbusch (1990, p. 13), em tempos modernos, a dança

[...] assumiu muitas formas e muitas técnicas, e com a ação embelezadora selecionada e organizada surgiu a probabilidade de arte. E, como forma de arte, tornou-se a expressão consciente da interpretação do artista, uma linguagem especial. A dança tem mudado, assim como a cultura humana, pois a dança é criada por indivíduos que pertencem a meios particulares. Isso é o que distingue um tipo de dança de outras, quer em um período, ou através da história.

Na citação podemos perceber a força do sujeito na transformação histórica da dança. Ao pensar que a dança tem uma história, a autora atrela as mudanças desta arte àquelas que marcam a cultura humana. O Grupo Barbies é parte dessa história, já que são jovens do gênero masculino e feminino que assumem seus pertencimentos a identidades sexuais e de gênero que foram marcadas, historicamente, como desviantes.

Podemos supor que na medida em que as homossexualidades passam a construir outras imagens de si, sobretudo ligadas às expressões artísticas, elas passam a ser incorporadas no que Fahlbusch parece definir como “cultura humana”. O que era do gueto passa a ser incorporado por outros grupos, abandonando os espaços exclusivamente homossexuais.

Esse movimento de se ver de outra forma está presente nas falas dos/as participantes do grupo quando são convidados/as a pensarem as relações entre suas orientações sexuais e os estilos de dança. “*Sou homossexual, e não tenho preconceito com nenhum estilo de dança. Gosto mais de estilos voltados para o lado feminino/gay. Me sinto mais à vontade.*” (Andy). Essa afirmação só parece possível de ser compreendida se acionarmos outros conhecimentos que nos dizem de masculinidades, que evitam ou negam alguns movimentos tidos como próprios do feminino. É a partir de novas imagens das homossexualidades que homens vão se interessando e se envolvendo com estilos de dança, comumente, associados ao feminino.

Vale destacar ainda que quando Fahlbusch (1990) escreve sobre os períodos da história, diz que a partir deles vão surgindo novas formas de se dançar, de acordo com as pessoas existentes em determinada época, como as danças primitivas, as étnicas, folclóricas, as danças da corte, o ballet e outras. De acordo com suas construções motoras e subjetivações é que vão se expressando, trazendo

novas linguagens para a dança. Mais do que isso, vão assumindo outros lugares de sujeitos a partir da dança.

Neste sentido, é relevante problematizarmos o trecho da fala de Andy quando afirma que *“gosta mais de estilos voltados para o lado feminino/gay. Me sinto mais à vontade.”*. Ele se reconhece como homem que se aproxima do feminino, de forma que essa aproximação é lida como pertencimento a identidade gay. Com isso, queremos dizer que há um processo de subjetivação ligado a essa aproximação a estilos femininos. A dança feminina, como o *Stiletto*, não cria determinados movimentos para as mulheres, elas criam também para os homens gays, num período da história em que as homossexualidades não são criminalizadas, permitindo que esses sujeitos se sintam *“mais à vontade”*.

Paulina Ossona (1998) aponta a dança como forma de comunicação para além das palavras, através dos gestos e movimentos, uma manifestação artística que expressa visões individuais do mundo, sentimentos humanos profundos e as pulsações do inconsciente. Desse modo, o ser humano pode explicitar o que pensa, demonstrar suas atitudes e sua forma de estar no mundo. Assim, pode manifestar suas inquietações e ser afetado por elas. *“A necessidade de comunicação é inata ao homem. Essa necessidade orientou seu próprio instinto para os meios mais apropriados com que se expressar, ser compreendido e entender as manifestações de outros indivíduos.”* (OSSONA, 1998, p. 29).

A dança envolve um outro, sempre presente. Não somente um outro para quem é destinada a dança, mas também um outro que habita quem dança. Ainda pensando que a dança é parte da história humana, Paulina Ossona continua: *“Sem dúvida, na primeira tentativa de comunicação, o homem se utilizou do movimento como veículo. Ele é o meio a que todo homem, por civilizado e culto que seja, recorre quando não pode fazê-lo por meio da palavra.”* (OSSONA, 1998, p. 29). Sendo a dança essa forma de expressar *“quando não pode fazê-lo por meio da palavra”*, ela pode tomar diferentes sentidos, tanto para aqueles/as que dançam quanto para os/as outros/as que assistem. Penélope, uma mulher participante do grupo, nos ajuda a pensar esses sentidos: *“dança é minha forma de expressar, de relatar minha vida, tudo que estou passando. É uma fonte que encontrei de protestar, de se renovar”*. A dança cria uma comunicação porque os movimentos vão constituindo imagens que acionam saberes, relações de poder e posições de sujeitos que informam.

Fernando Hernández (2007, p. 24), ao escrever sobre a cultura visual, já dizia que: “Vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita”. Corroborando com essa reflexão, Fahlbusch (1990, p. 13) relata que a dança moderna¹² é “um meio do dançarino falar com seu corpo”. O corpo é esse lugar de inscrever informações. “Não há palavras, mas muitas vezes existem mensagens completas em sua linguagem. As palavras ditas pela dança moderna são expressivas frases de movimento num desenho coreográfico.” (FAHLBUSCH, 1990, p. 13).

Os corpos com seus adereços e seus movimentos vão desenhando informações, chamando o outro a entrar na dança por essas informações. Mas assim como nas imagens, há sempre um espaço do vazio entre quem dança e quem assiste. O outro que assiste é convidado a preencher esse espaço com outras imagens, experiências, saberes, emoções, de tal forma que não há garantia de um mesmo entendimento das informações.

No entanto, não somente a dança moderna, mas todas as danças artísticas desde a origem do Ballet com as Danças da Corte, no século XV até a Dança Contemporânea dos dias atuais, trazem consigo movimentos cheios de significados e expressividades com seus corpos dançantes, escrevendo no espaço e se comunicando. Dessa forma, crianças, jovens e adultos escolheram a dança para se manifestarem e se encontrarem nela, assim como acontece com os/as participantes do Grupo Barbies.

São modos de ver, de ser, de serem vistos, de se relacionarem e se expressarem, interagindo no tempo, no espaço e na sociedade em que vivem. Atos que fazem parte desse processo de subjetivação que, de acordo com Michel Foucault (2014), diz respeito às práticas de si pelas quais nos tornamos sujeitos dentro de uma relação de saber e poder historicamente, culturalmente e socialmente construída. Isto é, como vamos nos tornando o que somos mediante nossas relações com o tempo, os espaços e com os outros. É o processo de subjetivação que, na contemporaneidade é heterogêneo, múltiplo, variado e discordante.

¹² A Dança Moderna é um estilo de dança que se desenvolveu no final do século XIX e início do século XX como uma reação ao estilo do Ballet Clássico. É uma forma de expressão artística que busca romper com os movimentos, as convenções e tradições do Ballet, enfatizando a liberdade de movimento, a individualidade, a naturalidade e a expressão emocional dos dançarinos (FAHLBUSCH, 1990).

4.2 SUBJETIVAÇÃO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Giuliano Souza Andreoli (2019, p. 12) define a subjetividade como “algo constituído a partir da cultura e das relações, sem desconsiderar o corpo como parte desse processo”. No artigo escrito por Hélio Rebello Cardoso Jr., intitulado “*Para que serve uma subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo*” (2005), o corpo, de acordo com Foucault, é capturado por mecanismos de poder. Esses mecanismos envolvem o jurídico e tantos outros discursos como, por exemplo, o cristão e o médico. Espaços como as escolas, os hospitais, as fábricas, por meio de disciplinas e controle da sexualidade, ditam como e de que forma esse corpo deve ser e se comportar, dentro de normas e regras morais que regem e tentam aniquilar a potência criativa desse corpo, o prazer e o desejo. Porém, mesmo assim, esse corpo resiste, se transforma e se flexibiliza (CARDOSO JR., 2005).

Este artigo de Cardoso Jr., supracitado, ainda discute a perspectiva de que “Foucault ilustra fartamente a ideia de que o corpo resiste à sua disciplinarização, a sexualidade escapa dos mecanismos que procuram controlá-la e a subjetividade diferencia-se das estratégias identitárias que buscam focá-la.” (CARDOSO JR., 2005, p. 348). Essas possibilidades de fugas e escapes que têm a ver com a liberdade como condição dos sujeitos é algo que é resgatado pelos/as participantes do Grupo Barbies quando falam dos efeitos da dança nas suas emoções. “*A dança é fundamental não só para minha saúde física, mas também mental, pois me ajuda a esquecer e resolver meus problemas pessoais, além de trazer um bem estar que nada mais traz.*” (Christopher). Associar a dança à saúde física e mental talvez seja uma forma de dizer da sua capacidade de fuga da sociedade disciplinar que nos fornece um lugar a partir do gênero e sexualidade. Quando Christopher afirma que a dança “*ajuda a esquecer e resolver meus problemas pessoais*”, podemos supor que é dessa resistência à disciplinarização que ele fala.

Interessado por problematizar as maneiras pelas quais um ser humano se transforma em sujeito, Michel Foucault (2014) se dedicou a pesquisar essas maneiras, dentre elas, a sexualidade como campo de conhecimento, investigando como as pessoas aprenderam e aprendem a se reconhecerem como sujeitos de uma sexualidade. Nessas investigações o poder surge com uma força que faz parte de relações e são partes das nossas experiências. A dança no Grupo Barbies é

atravessada por essas relações de poder e resistência que constituem diferentes subjetividades. O uso do salto alto pode ser um exemplo disso, um objeto que marca o corpo feminino é apropriado por homens que resistem a um modelo de masculino homogêneo.

Matheus, outro integrante do grupo, também menciona um certo poder na dança como forma de se entender na sua sexualidade. Diz ele: “*A dança me mostrou possibilidades e vivências que me tornou e me deu a visão que eu tenho hoje, não tendo uma preferência ou a mesma visão em relação ao sexo*”. O fato de ter entrado no grupo e nele ter descoberto a dança marcou sua vida por outro viés de entendimento. Quando Foucault (1988) constrói uma história da sexualidade, ele vai defender a impossibilidade de se falar dessa história sem o atravessamento com a história dos discursos, dentre eles “a tarefa impossível da medicina da sexualidade em classificar o espaço ocupado pela homossexualidade” (CARDOSO JR., 2005, p. 348). Foucault (1988) nos mostra que a hipótese repressiva foi refutada, gerando o seu inverso, ou seja, uma explosão discursiva em torno das sexualidades. De qualquer forma, “o tratamento das perversões de ordem sexual deflagrou um furor classificatório com o fito de registrar as mínimas diferenças entre comportamentos sexuais, expediente este relativo à *psiquiatrização do prazer perverso*.” (CARDOSO JR., 2005, p. 348).

Ora, esse relativo fracasso por parte da medicina da sexualidade indica, em primeiro lugar, que, de fato, a variedade é a regra em se tratando da sexualidade e, em segundo lugar, que o esforço do dispositivo de sexualidade se vê baldado porque todo controle deflagra uma resistência pela qual novos modos de comportamento sexual são criados à revelia do dispositivo (CARDOSO JR., 2005, p. 348).

O exposto acima quer nos mostrar que a diversidade existe, insiste em existir e resiste. As diferentes identidades de gênero e sexualidades estão presentes e os binômios homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, em determinadas épocas foram invenções de alguns seres humanos para dominar, gerenciar e controlar os corpos, as subjetividades e a população. Esse gerenciamento e controle tem efeitos nas pessoas, pois elas são julgadas dentro de normas, regras, padrões e discursos de verdade, que enquadram, limitam, podam e inibem. Mas também podem representar transgressões que podem ser assumidas,

causando prazer porque fogem dos enquadramentos, rompem com as limitações, reivindicam outras formas de se manifestarem e experimentam outras e novas sensações, muitas vezes entendidas como liberdade:

“Eu sempre tive relações heteronormativas e me sentia confortável, mas eu sentia que tinha uma parte de mim que eu tava tentando esconder de mim mesmo. Eu comecei a dançar e como tudo que é novo eu descobri muitas coisas sobre expressão corporal, sexualidade, respeito e aceitação acima de tudo. A dança me mostrou que era e é lindo ser quem eu sou e abriu portas para eu me descobrir tanto em sexualidade quanto pessoa. [...] em relação à construção e aceitação a dança me ajudou muito com minha autoestima. Aceitar meu corpo (meu instrumento de arte) cabelo e traços.” (Melissa).

São esses processos que são experimentados no Grupo Barbies e são eles que estamos classificando como subjetivação seguindo as pistas de Michel Foucault, para quem a subjetivação são processos pelos quais nos tornamos sujeitos, ou seja, as maneiras pelas quais somos capturados/as por relações de forças envolvidas nesses processos de constituição das subjetividades. Processos que, segundo o autor, envolvem discursos.

Para Foucault (1988), existe uma relação evidente entre poder e saber. Com isso, ele analisa a questão do discurso: a quem interessa o discurso (ou seu silenciamento)? Para quem ou para que servem? Há uma percepção de controle, regulação do indivíduo, que tem a ver com os âmbitos político e econômico da nossa sociedade ocidental. Na era moderna e contemporânea, é importante saber o que o indivíduo pensa e discursa para utilizar as armas de poder, com seus então discursos de verdade. Instituições como a Igreja, a Escola, a Família e a Medicina, por exemplo, vêm (re)produzindo leis, regras e normas em relação à sexualidade. Tais instituições também se interessam pela dança e produzem discursos sobre quem pode dançar o quê e em que ocasiões. Assim, também vão constituindo sujeitos e suas relações com os movimentos, com seus corpos, seus pertencimentos de gênero e suas sexualidades.

Após a Era Vitoriana, com o Cristianismo, a sexualidade passou a ser “condenada” e o sexo tornou-se pecado, algo impuro. As relações aceitáveis seriam as heterossexuais. Esta ainda é a norma vigente, ou seja, na contemporaneidade as sociedades ocidentais vêm se orientando segundo os princípios da heteronormatividade. A sexualidade era por vez reprimida, reservada para os

espaços em que poderiam dar lucro como, por exemplo, os consultórios de psicologia e psiquiatria. A confissão católica passou a ter outro sentido, sendo incorporada para além dos confessionários e tomando a vida dos sujeitos, uma vez que suas verdades deveriam ser reveladas, pelo menos para si mesmo. Quanto mais se fala sobre, mais se sabe e mais o poder atua para tentar regulamentar o que pode e o que não pode desejar. A relação se estende para poder – saber – desejo. O discurso cristão, através da confissão, foi produzindo discursos sobre o sexo, sendo eles o que é lícito ou ilícito, certo ou errado, normal ou anormal, trazendo castigo, punição, controle, discriminação, preconceito e exclusão. Mais do que isso, construindo sujeitos e suas verdades.

Quais são essas supostas verdades? Em qual verdade eu me “enquadro”? Qual a minha verdade ou a verdade que construo para mim em relação ao desejo? Qual a minha sexualidade? Quem sou eu?

Surgem então aqueles/as que transgridem. Como já sinalizava Foucault, onde há poder, há resistência. Ou então, não há poder sem resistência, um produz o outro. Para Foucault (1988, p. 89), o poder não tem um ponto central, “se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”. De acordo com Foucault (1988, p. 96), nos discursos há uma relação de forças: “É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. Com isso, o autor nos ensina que o discurso não somente veicula, reforça e produz poder, ele também desconstrói, expõe, enfraquece e permite barrá-lo.

Existe, no entanto, o discurso de reação que pode ser o da resistência, que fala por si mesmo. Há um jogo de verdades: as que se tornam minhas e as dos outros, envolvendo distintos processos de subjetivação. Discursos políticos, múltiplos e móveis, com objetivos nos quais se dão as relações de poder, a partir dos quais determinada parte da sociedade busca a libertação do sujeito, assim como busca Foucault. Julgada por muitos, a dança pode ser vista e costuma ter o discurso de ser “coisa de mulher”. O que não é uma verdade, pois muitos homens dançam diferentes estilos de dança e em diferentes culturas ao longo da história.

4.3 DANÇA E GÊNERO

Por muito tempo o imaginário social da dança artística é o da bailarina clássica, que dança com leveza e suavidade (movimentos estes considerados femininos). Nas aulas de danças, compostas hoje em dia em sua maioria por meninas, o uniforme por décadas foi e às vezes ainda é na cor rosa (cor considerada feminina). Embora no imaginário social a dança clássica seja feminina, no ocidente essa dança nasce masculina; nos séculos XVI e XVII, eram os reis, príncipes, nobres e senhores da corte europeia que participavam de tal encenação (FAHLBUSCH, 1990).

No artigo de Elisângela Chaves e Andréa Moreno (2018), intitulado “*A dança e a educação da feminilidade: Belo Horizonte – MG (1930-1960)*”, as autoras demonstram como as aulas de dança a partir da década de 1930 em Belo Horizonte - MG eram ministradas com a finalidade de educar as meninas para a feminilidade. As autoras estudaram um período de três décadas (1930, 1940 e 1950) no “Curso Natália Lessa”, na capital mineira, e afirmaram que:

A dança, no período analisado, foi divulgada por artistas, professores, intelectuais, sob a ótica da saúde, como prática corporal segura, adequada ao desenvolvimento corporal da mulher. Uma prática capaz de proporcionar a aquisição da graça feminina, do corpo saudável e da disciplina necessária para bem se portar socialmente e cumprir a função da maternidade (CHAVES e MORENO, 2018, p. 281).

Giuliano Andreoli (2019), quando relaciona dança, gênero e sexualidade, escreve que nossa cultura tende a regular e policiar as posturas, gestos e movimentos de tal forma que acabam por definir e produzir discursos definindo quais deles são predominantemente femininos e quais são predominantemente masculinos. Andreoli (2019) ainda nos relata que é bastante perceptível que a nossa sociedade tem a ideia de que todos os homens que dançam são gays. “E percebemos que existe aí alguma coisa que vai além da dimensão do gênero. Algo que diz respeito a como certas concepções hegemônicas de sexualidade se entrelaçam com as concepções dominantes de gênero.” (p. 18). Esse entrelaçamento marca os sujeitos de diferentes formas, como nos aponta outro participante da pesquisa: “*A dança me ajudou a sair do ‘casulo’, me aceitar e me*

encontrar.” “[...] a dança permite você a ser o que quiser, e te ajuda a se encontrar.” (Kayki).

O conceito de gênero trouxe novos modos para estudar a constituição das identidades, tanto de homens quanto de mulheres, relacionando com outras categorias, marcadores sociais, diferentes práticas sociais, espaços ou campos de saber como as instituições sociais, dentre elas, a escola e a igreja (CONNELL, 1995; SCOTT, 1995; MEYER, 2004, *apud* ANDREOLI, 2009).

Nascimento (2013), também citado por Andreoli (2019, p. 3), em sua dissertação de mestrado, escreve que:

Gênero é confundido, no senso comum, com sexualidade ou orientação sexual. A orientação sexual é como cada indivíduo exerce uma configuração psíquica do desejo e da atração que sente por outros indivíduos. Alguns termos nomeiam as configurações possíveis: homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade, assexualidade ou pansexualidade.

Para o autor, essas concepções e entrelaçamentos fundam homofobia, lesbofobia ou transfobia, que são formas de discriminação e de violências, e afirma que

Os caminhos que levam alguém a estudar essa temática passam, portanto, por uma problematização que vai para além do campo da dança. Passam por estranhamentos e questionamentos de certas coisas que, muitas vezes, sempre nos foram afirmadas como naturais para o corpo do homem ou da mulher. Passam por uma percepção de que pelo menos uma das dimensões das mudanças das relações sociais e fim das desigualdades e injustiças é a mudança das mentalidades e dos padrões de comportamento impostos aos corpos (ANDREOLI, 2019, p. 19).

Padrões e normas sempre foram definidas e defendidas nas sociedades para manter uma certa ordem social, ligada a redes de poder. Essas normatividades devem ser estudadas, analisadas e por vezes desconstruídas, modificadas ou transgredidas em prol das igualdades, justiça e liberdades.

Categorias como a de gênero, por exemplo, que ditavam padrões relacionados ao sexo biológico como macho e fêmea, homem e mulher, foram e sempre devem ser problematizadas, isto é, questionadas. O que é gênero? Quais e

quantos são? Quem se encaixa em qual gênero? O que os difere? Para que e para quem servem estas indagações?

Joan Scott, historiadora feminista estadunidense, na década de 1980 argumentou que gênero é uma construção relacional, histórica e de poder. É uma categoria que está relacionada de acordo com as culturas, grupos sociais, etnias e classes. Gênero é um termo que foi utilizado pelas feministas “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” e segue para além do binarismo homem/mulher (SCOTT, 1995, p. 72). Sendo um organizador social, o gênero vai variar de cultura para cultura e dentro de uma mesma cultura. Talvez o maior ganho do conceito de gênero seja seu caráter construtivo, demonstrando que as diferenças entre homens e mulheres não são definidas pelo biológico, mas no encontro entre os discursos biológicos e a cultura.

Ainda segundo a autora, o termo ‘gênero’ traz visibilidade às mulheres e à legitimação dos estudos feministas, vai de encontro à rejeição da subordinação feminina, “torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.” (SCOTT, 1995, p. 75).

Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. [...] O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995, p. 75-76).

Assim, as identidades de gênero e sexualidade são construídas a partir das experiências vividas dentro de uma realidade social, histórica e cultural. É nesse sentido que o mundo da dança adquire importantes focos de luta e resistência com relação ao gênero e à sexualidade, quer dizer, à aceitação e respeito das diferentes formas de ser e existir na sociedade em que vivemos. Sendo assim, a dança se constitui em uma potente ação pedagógica nos espaços que ela habita e em que chega, transformando ideias, pensamentos, narrativas e também subjetividades, visto que ela é um instrumento de cultura presente em nossa sociedade.

4.4 AS SUBJETIVIDADES NO GRUPO BARBIES

Modos de existência podem ser constituídos através da dança e seus corpos dançantes. Experiências de subjetividade, coletividade, conectividade e relações de afeto podem surgir naqueles/as que dançam e se reúnem para dançar. Assim é o Grupo Barbies, pois seus/suas integrantes formam uma rede de relações para além da dança em si.

Enquanto participantes da pesquisa, quando perguntados/as na primeira pergunta aberta do questionário, sobre “o que é a dança para você?”, de forma geral todas as respostas se convergiram para a ideia de que a dança diz sobre quem são. Falar da dança é falar de si mesmo. Há uma relação entre a dança e a forma de se entenderem. Quando eles e elas respondem o que é dança, respondem quem são. Há uma ligação entre dança e subjetividade neste contexto. Sobre isso, Andy nos informa: “*a dança pra mim é minha válvula de escape*”. Definir a dança como válvula de escape é dizer que ela salva. Uma frase que mostra um sujeito em construção, com questões a serem resolvidas, inconcluso. A dança, portanto, ao ser uma válvula de escape permite a sua existência, possibilita encarar a vida. Ele continua: “*É o que eu amo fazer. Por ela demonstro meus sentimentos e me faz ser quem realmente eu gosto de ser*”. Mais do que uma forma de escape, a dança também é lugar de prazer, de demonstrar sentimentos e de ser quem gostaria de ser.

Há muitos sujeitos em um mesmo sujeito. Podemos dizer que existe um Andy que dança, que é um outro diferente do que é no dia-a-dia. Há um Andy que quer se mostrar e aparece pela dança e que podemos supor que é camuflado no cotidiano. A dança faz surgir um outro sujeito.

Quando se dedica a estudar a objetivação do sujeito, no que Foucault (2014) denominou de “práticas divisórias”, o autor vai argumentar que o “sujeito é ou dividido no interior dele mesmo, ou dividido dos outros. Esse processo faz dele um objeto.” (FOUCAULT, 2014, p. 118). Os sujeitos são capazes de construir discursos sobre si mesmo a partir dessas divisões: o louco e o são, o doente e o saudável, o homossexual e o heterossexual. Andy encerra sua definição sobre o que é a dança para ele reafirmando esse espaço-momento de ser o que gostaria de ser: “*Me dá liberdade para eu ser quem eu quiser ser*”. Percebemos a dança como possibilidade de expressar-se e expressar o movimento das identidades, que podem ser ora conflituosas, ora assumidas, ora escondidas ou camufladas. A dança é um breve

momento em que ele se desprende de enquadramentos que o definem, daí o seu sentido de liberdade.

As respostas dos/as demais participantes da pesquisa a essa pergunta seguem assim, do mesmo modo: *“Dançar pra mim é expressar tudo que sinto.”* (Luna). *“É um refúgio seguro.”* (Matheus). *“Tudo em minha vida, com ela me realizo.”* (Paola). Expressão de sentimentos, refúgio, segurança e realização – mais do que definição sobre a dança, são efeitos nos sujeitos a partir do pertencimento no grupo. A questão não parece se limitar ao ato de dançar, mas de constituir uma comunidade baseada numa rede de amizade.

Para Foucault, a amizade “não é um artifício compensatório, um ornamento afetivo ao qual reservamos um lugar espremido e residual entre as obsessões amoroso-sexuais e os deveres cívicos.” (ORTEGA, 1999, p. 11). A amizade para o autor está ligada à ética, uma forma de nos desvincularmos dos tradicionais problemas morais. É disso que os participantes estão falando, como os momentos de dança e de presença no grupo servem para se desvencilharem das questões morais que nos afligem no cotidiano. A amizade tem uma preocupação com a ética, “com o que rompe as fronteiras das morais vigentes e leva o sujeito a se transformar, estilizando sua existência na presença do outro. A amizade seria o quadro relacional dessa constante recriação de si.” (ORTEGA, 1999, p. 11).

“Dançar é a minha vida. Onde consigo ser quem eu quiser.” (Kayki). Podemos nos questionar porque dançar é a vida de Kayki? Ele mesmo responde, nos dizendo que é onde ele consegue ser quem quiser, ou seja, é onde ele se reinventa. Esse é o convite de Foucault quando nos propõe pensarmos como nos tornamos o que somos. O que ele pretende com esse questionamento é que cada um de nós sejamos capazes de recusar o que somos para inventar algo nunca antes pensado. A dança pode ser esse espaço de invenção de outros sujeitos nunca antes pensados.

Melissa volta a reafirmar essa relação da dança com a forma de se entender:

“Quando eu tive meu primeiro contato com dança eu era muito novinha, eu só amava muito fazer aquilo e não me imaginava sem, até eu parar de fazer. Com o tempo e com meu crescimento, eu percebi que a dança para mim era uma essência, assim como personalidade, faz de mim quem eu sou por completo.” (Melissa)

Entende-se que para os/as integrantes do grupo a dança traz “bem-estar”, é “um refúgio”, espaço seguro para abrigar-se, é onde conseguem “ser”, onde “se realizam”, é fonte de protesto, de renovação, de expressão e às vezes, de uma certa completude. A dança, o pertencimento ao grupo e a amizade são instâncias misturadas, de tal forma que falar de um é falar do outro.

Esse conjunto nos leva a pensar em processos de subjetivação coletivos, algo que ocorre nas afetações entre os sujeitos. Esses processos de subjetivação coletivos descrevem formas de vida que são possibilidades de “criação de espaços intermediários capazes de fomentar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos.” (ORTEGA, 1999, p. 12). Tomando a obra de Francisco Ortega como inspiração, podemos pensar esse momento de entrega ao grupo e à dança como um convite e um apelo à experimentação de outras e novas formas de pensar, de agir, de ser e estar na vida, de comunicação e de relações comunitárias, que introduzem movimentos e fantasia nas rígidas relações sociais. Já na primeira pergunta aberta do questionário aplicado na pesquisa conseguimos discutir o quanto a dança faz parte de um processo de subjetivação desses/as dançarinos/as.

Na segunda pergunta – qual a relação da construção da sua identidade sexual e de gênero com a dança – há um encontro da dança com as relações de gênero e sexualidade. A própria pergunta já demonstra essa relação, onde eles e elas vão dizendo como se movimentam nessas relações de gênero e sexualidade. Uma questão interessante é pensar a dança como uma forma de se expressarem como um fator de composição do que são, dos seus pertencimentos de gênero e sexualidade:

“Sempre que me via dançando não me identificava com as movimentações “masculinas”, sempre com a feminina, isso vem comigo desde pequena dançando o ‘É o Tcham’. Com passar do tempo e o amadurecimento percebi que era diferente dos outros meninos, através da dança, onde podia me refugiar.” (Paola)

“Militância.” (Luna)

Interessante entender que a partir da dança vão forjando suas identidades. Luna cria uma perspectiva política da dança e do corpo quando responde que sua relação com a dança é militância. Assim como Penélope, que

utiliza a dança como espaço político ao responder que o mundo é homofóbico, que é difícil ser uma mulher trans e com a dança ela dá “a cara a tapa, a todo momento”.

“Através da forma de arte dança que consegui me encontrar na minha orientação sexual e me ajudando na minha construção e formação de expressar de ideias”. “[...] é muito difícil ser uma mulher trans com um mundo tão homofóbico, nós que damos a cara a tapa, a todo momento.” (Penélope)

Todos/as falam sobre a dança como espaço de aceitação, de constituição de si, de descobertas sobre si. Com a resposta de Paola sobre não se identificar com os movimentos masculinos na dança e sim com os femininos (quando dançava ao som do grupo baiano que cantava o estilo de música *Axé music*, denominado de ‘É o Tcham’), pode-se entender as questões dos discursos para gerenciar corpos e para a regularização do indivíduo que tanto a sociedade quer controlar, segundo Foucault (2013). Paola e o grupo vão subvertendo os sentidos cristalizados dos movimentos e dos corpos. Essa subversão muito nos fala das relações de forças, de poder e resistência, como bem apresentado também por Foucault (2005) e descrito anteriormente neste capítulo. Essas pessoas do grupo estão lidando com políticas de identidade de gênero e sexualidade, afetando uns aos outros.

Thiago Ranniery (2018, p. 200) ao escrever sobre alunos *gays* de uma escola de Aracaju - SE, que se valem das músicas da cantora Beyoncé para fazerem apresentações artísticas de dança, utilizando “rebolados, quebradas de quadris, [...] passos rápidos e sensuais da dança de rua, cruzadas de perna como na dança *Jazz* [...]”, está nos mostrando como corpos podem se transformar em força ao afetar os outros, trazendo visibilidade e vivibilidade, como meio de sobrevivência.

A composição dessa vivibilidade é uma mistura de música e de dança para transmutar a exposição a vulnerabilidades engendradas por forças econômicas, geopolíticas, culturais aos quais estão sujeitados [...]. A força da música está em demandar um trabalho corporal de demonstrar a vitalidade (RANNIERY, 2018, p. 204).

O que Ranniery (2018) parece trazer à tona, além de escrever sobre currículo e dança na formação de conhecimento para identidades de gênero e sexualidades na escola, é que esses meninos encontraram na dança e na escola um espaço de ser e pertencer, saindo das “condições de sufocamento às quais estão expostos.” (p. 205). O som, as letras das músicas e os estilos de dança que os/as

integrantes do Grupo Barbies mostram nos palcos demonstram personalidade, atitude, emerge nos corpos e tornam suas vidas vivíveis e visíveis, portanto, não silenciadas.

Esses meninos e meninas que são as “Barbies” estão escrevendo suas histórias, construindo suas subjetividades, discursando com seus corpos e inseridos na cultura da dança, assunto esse que será mais explicitado no capítulo que se segue sobre dança, cultura e pedagogias culturais.

5 GRUPO BARBIES: DANÇA, CULTURA, PEDAGOGIAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Estamos seguindo nesta dissertação um viés cuja abordagem é a pós-estruturalista, com ênfase nos Estudos Culturais. Para este capítulo vamos problematizar as questões do Grupo Barbies e seus membros no que diz respeito aos discursos culturais e pedagógicos que seus corpos trazem, a cultura que carregam e como se dá o processo em relação ao educar para as diferenças através de suas apresentações em variados espaços, além dos escolares.

5.1 GRUPO BARBIES: ARTE E CULTURA

A diversidade cultural em que vivemos hoje em sociedade tem fundamental importância na construção das identidades individuais e coletivas. Os estudos de Stuart Hall, importante teórico sobre o campo dos Estudos Culturais, mostram a relevância da cultura na interpretação da realidade e dos comportamentos em que a mesma pode ser utilizada para transformar nossa compreensão do mundo. O autor se perguntou “como as imagens que vemos constantemente à nossa volta nos ajudam a entender como funciona o mundo em que vivemos, como essas imagens apresentam realidades, valores, identidades [...]”. Preocupa-se com o que essas imagens podem acarretar, quais “os questionamentos e as disputas sobre o que a imagem representa.” (HALL, 2016, p. 10). Stuart Hall (2016, p. 11), baseando-se em Foucault, procurou entender “como o poder se insere, se coloca ou que papel exerce nesse processo” de cultura e interpretação, enfatizando que a cultura é sempre marcada por relações de poder.

Hall (2016, p. 11), traz a noção de “representação” que se refere “ao que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que ‘são’ nesse mundo e que mundo é esse [...]”, transformando-a em “objeto de análise crítica e científica do ‘real’.” O autor faz uma conexão entre representação e cultura, em que representação é a produção de sentido pela linguagem. Para Hall (2016, p. 170) “a linguagem é o meio pelo qual damos sentido às coisas” e cultura “diz respeito a significados compartilhados.” Ainda complementa que “a linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura.” (HALL, 2016, p. 18). Para ele, as representações culturais não são fixas, estáticas, e sim um

processo dinâmico, político, dentro de um contexto histórico, produzido e negociado dentro de uma sociedade. As representações culturais são importantes porque ajudam a moldar a forma como as pessoas veem a si mesmas e aos outros e, portanto, estão sujeitas a mudanças à medida que as condições sociais mudam.

Por fim, Hall (2006) defendeu a ideia de que as pessoas não são simplesmente consumidoras passivas de cultura, mas são agentes ativos que interpretam e negociam significados culturais. Ele argumentou que as pessoas têm a capacidade de resistir às representações culturais dominantes e produzir suas próprias interpretações e dar sentido a elas. Assim é o caso do Grupo Barbies que, com sua linguagem da dança, não são somente sujeitos passivos de uma cultura, por exemplo a das Danças Urbanas, *Voguing* e *Stiletto*, mas são ativos e promovem resistência à cultura vigente, transformando e trazendo novo sentido cheio de significados no que produz. E com seus discursos de pertencimento e de identidade vão compartilhando significados e dando sentido às mensagens culturais que promovem com relação à diversidade de gênero e sexualidade.

Em outras palavras, as pessoas do Grupo Barbies não apenas consomem a cultura, mas também a produzem e a transformam através de suas próprias experiências e perspectivas. Assim também é para quem assiste, que pode produzir suas próprias interpretações e significados, essas interpretações são moldadas pelas experiências e perspectivas únicas de cada indivíduo. No entanto, como as pessoas não são meramente passivas em relação à cultura, mas têm a capacidade de criar e transformar significados através de suas próprias experiências e perspectivas, elas podem utilizar a cultura transformadora do Grupo Barbies para compreender a diversidade de identidades de gênero e sexualidade através da arte cultural da dança do grupo. Hall (2006), argumenta que a identidade é construída através de processos culturais e históricos complexos. Ele destaca a importância da cultura na construção da identidade, enfatizando que a cultura não apenas reflete a identidade, mas também a produz e transforma.

A cultura constitui os corpos. O corpo, conforme nos afirma Silvana Goellner (2012, p. 30) “é um constructo histórico e social.” Para a autora (2012, p. 28) “o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.”. O que o define são os significados culturais e sociais que a ele são atribuídos, como atribuem qual deve ser o corpo do homem e o da mulher, suas vestimentas, cortes

de cabelo, definindo quem é frágil, quem é viril, quem é delicado, quem é forte, quem usa salto, maquiagens e que não usa.

Há um poder que é imbuído aos corpos, na intenção de docilizá-los, controlá-los em suas atitudes, comportamentos, movimentos, sentimentos e desejos. (FOUCAULT, 2000). Mas há os que escapam, dentre eles os corpos que estão presentes no Grupo Barbies, pois suas roupas cor de rosa, a maquiagem num rosto barbudo, os homens de minissaia e salto alto, seus gestos, movimentos e múltiplas identidades de gênero e sexualidade rompem com esse controle.

Goellner (2012) evidencia que a cultura é transitória, não é fixa, é mutável, assim, os discursos de normalidade dos corpos, podem se transformar através dos discursos que o Grupo Barbies produz, de acordo com o tempo, nos espaços que eles/as preenchem na sociedade, podendo quem sabe, mudar um dia o contexto social vigente.

5.2 PEDAGOGIAS CULTURAIS

Nossa intenção não é trabalhar com o conceito de Pedagogia Cultural por si só. Ele só se justifica porque consideramos o trabalho do Grupo Barbies como um investimento num processo de educação que nos ajuda a problematizar como as diferentes práticas culturais estão imbricadas às pedagogias e como esse imbricamento produz sujeitos, formas de conhecer, de saber e de colocar em suspeita o presente. A dança para o grupo se constitui como uma pedagogia cultural, uma vez que é através dela e por meio dela que eles/as vão se fortalecendo enquanto grupo, mas também como sujeitos pertencentes a identidades LGBTQIA+.

Paula Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017), buscando os rastros da origem do conceito de Pedagogia Cultural vão chamar atenção exatamente para como esse conceito vai assinalar o quanto são produtivas as formas como as pedagogias vão se imbricando às práticas culturais para conduzir os sujeitos do e no presente. Para elas foi com “o surgimento dos Estudos Culturais e com o declínio da polaridade entre alta e baixa cultura, que se abriu um novo campo de discussões” de tal forma que esses estudos foram se caracterizando como um campo de disputa “que fornecem novas respostas a questões sociais e políticas, temas envolvendo poder, identidade e representação entram em cena, o que permite que a pedagogia

possa ser percebida como uma estratégia política.” (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 15).

Essa forma de entender o conceito de Pedagogia Cultural está ancorada a abordagens pós-estruturalistas, o que significa pensar a Pedagogia não como simples domínio de habilidades ou técnicas para ensinar e aprender. Mais do que isso, queremos propor outro entendimento de Pedagogia, ou seja, como um modo de produção cultural em que o poder e o significado são acionados na construção, na definição e na organização do conhecimento. Com isso, argumentamos que a Pedagogia e os processos educativos precisam ser compreendidos nas suas relações com a história, a política e a cultura, enfim, com as relações de poder que atravessam essas articulações, como nos ensinou Michel Foucault (2013). Esse processo de se constituir como sujeito em meio às tramas pedagógicas e culturais, de se entender como pertencente a identidades sexuais e de gênero a partir da inserção no Grupo Barbies aparece no relato de Christopher ao falar do seu encontro com o grupo. Nos conta ele:

“Então... eu comecei na dança, foi num projeto de dança na minha escola que eles faziam todo ano. E eu nunca tive vontade de fazer dança... não era uma coisa que eu sempre tive desejo. Por curiosidade eu decidi entrar na época, eu era o único menino da turma toda, a maioria era menina, só tinha eu de menino. (...) a gente foi, saiu da escola e ia direto pro estúdio mesmo desse grupo de dança responsável pelo projeto e tudo mais. E aí uma dessas coreografias eles montaram só pras meninas e na época eu lembro que eu tinha perguntado ao professor se eu podia participar da dança, porque era uma coisa mais sensual, mais feminina, e aí ele falou assim: ‘Não, mas você é menino, você não pode dançar’. Eu falei assim: ‘Mas eu quero dançar, eu acho legal’. Mas aí, acabou que ele não deixou dançar, mas mesmo assim eu peguei a coreografia só de ver, porque tenho essa facilidade de ver e pegar a coreografia olhando, e desde então eu não esqueço essa coreografia. [...] E aí eu tive essa experiência, na época eu também não era assumido, eu relutava isso, eu tinha que manter uma imagem... é... passei uns dois anos por esse grupo ainda dançando, depois eu saí por questões de ensino, que eu fiz ensino médio... aí eu preferi largar um pouco de lado a dança, e voltei agora com o grupo Barbies recentemente, e foi onde eu comecei a evoluir realmente na dança, porque até então eu não tinha uma evolução, e no grupo Barbies foi onde eu realmente é... entrei de cabeça, porque eu já era assumido, já tinha uma outra mente, e isso me ajudou bastante, me ajuda até hoje... é... Uma coisa muito interessante que a gente não percebe é que artista não tem sexo. Se você quer ser artista você tem que ser apto a fazer o papel que te for oferecido ali, então... me marca essa questão do meu professor ter me falado isso de eu não poder dançar uma coreografia feminina. Porque eu posso.

Se eu quiser dançar uma coreografia feminina, danço. Se quiser dançar uma coreografia masculina, danço. Uma coreografia mais masculina, mais forte, pesada, posso dançar também, nada me impede, desde que eu queira e esteja a vontade pra fazer aquilo".
(Christopher)

A narrativa diz de uma forma de conhecer a partir da organização do mundo pelas relações de gênero. Inicialmente, a narrativa nos faz pensar a força da escola na abertura para o mundo, como espaço de possibilidades de conhecer outras práticas culturais para além daquelas que estão postas no currículo e na educação formal. Foi através de um projeto de dança implementado na escola que Christopher teve o primeiro contato com essa forma de expressão. Neste primeiro momento, parece que o gênero organiza esse encontro quando ele diz *"eu nunca tive vontade de fazer dança... não era uma coisa que eu sempre tive desejo"*. É interessante pensar como nossos desejos e nossas vontades dizem de nossos pertencimentos ao gênero.

Considerando que os gêneros não são naturais, mas dizem de atos performativos (BUTLER, 2019), podemos pensar que somos incentivados/as, desde pequenos, a nos aproximar e a nos distanciar de algumas práticas culturais que vão nos constituindo como homens e mulheres. Assim, parece possível dizer que os homens são mais incentivados a jogarem futebol e a se distanciarem das danças. Christopher *"nunca teve vontade"* ou nem *"sempre teve o desejo"* em dançar. É na escola que ele se dá conta disso, mas também é lá que ele se propõe a dançar, a buscar um desejo e uma vontade de dançar.

A escola muda essa situação dos sujeitos e seus desejos. Ela desperta esse desejo e vontade de dançar. No entanto, ela faz respeitando uma separação de gênero que marca nosso contexto cultural. Ela introduz uma nova prática cultural, mas mantém as pedagogias do gênero. Isso gera um confronto entre formas de conhecer tradicionais e as novas formas de se ver, um confronto entre o professor e o aluno: *'Não, mas você é menino, você não pode dançar'*. *Eu falei assim: 'Mas eu quero dançar, eu acho legal'*. *Mas aí, acabou que ele não deixou dançar, mas mesmo assim eu peguei a coreografia só de ver, porque tenho essa facilidade de ver e pegar a coreografia olhando, e desde então eu não esqueço essa coreografia"*. Mesmo proibido, Christopher aprende toda a coreografia. Como essas pedagogias da escola vão construindo formas de ser homem e como elas também deixam abertas possibilidades de resistências e fugas capazes de serem construídas nas

brechas, como fez Christopher que foi capaz de buscar um outro lugar para si na relação com as proibições de gênero.

O Grupo Barbies nasce desses confrontos com o social e com o cultural, numa nova perspectiva para a dança e para os sujeitos. Mas o Grupo Barbies não é o sujeito, ele é composto de sujeitos que, juntos, vão dando outros significados às suas formas de dançar, de se entenderem como pertencentes ao gênero e sexualidade, ao mundo. O grupo adquire força porque é esse espaço que fornece novas respostas sociais e políticas, como nos mostra Paula Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017) e que podemos perceber quando Christopher fala do grupo: *“e no grupo Barbies foi onde eu realmente é ... entrei de cabeça, porque eu já era assumido, já tinha uma outra mente, e isso me ajudou bastante, me ajuda até hoje... é ... Uma coisa muito interessante que a gente não percebe é que artista não tem sexo”*. Uma narrativa que nos mostra como o grupo trabalha com as identidades, com as relações de poder e com representações, o que nos permite aproximar o seu trabalho ao conceito de Pedagogia Cultural.

Não podemos esquecer que o conceito de Pedagogia Cultural está imbricado também com um entendimento de educação. Entende-se que a educação é um constante aprendizado social, cultural e histórico. Vivemos em sociedade, de acordo com determinadas culturas e dentro de um contexto histórico. Aprendemos através de nossas experiências com o mundo que nos cerca, com as relações plurais entre nós e outras pessoas, grupos, objetos, palavras e imagens em determinados tempos e espaços. Dessa forma, vamos transformando nosso jeito de ser, de se ver, de pensar e agir e vamos construindo nossas subjetividades.

Christopher, assim como outros meninos e meninas, chegam à escola educados/as para as relações de gênero. A questão é saber o que a escola faz com isso. Quando Christopher fala do grupo e sua vinculação com a dança, é a escola que aparece no diálogo com o grupo, de forma que podemos perceber que os processos educativos se dão na escola e fora dela, mas, sobretudo, no diálogo entre os espaços culturais e os educativos.

A educação não está presente somente nas instituições escolares, ela pode acontecer para além do chão e muros da escola, numa visão mais ampla. Vamos criando conexões com o que já sabemos e com o que podemos vir a saber, através de vários artefatos culturais como o cinema, a literatura, a revista, a TV, o teatro, o desenho, a música e a dança, por exemplo. Com isso, vamos aprendendo

em outros espaços além da escola, com seus conteúdos já preestabelecidos em um determinado currículo.

Foi pensando sobre esses aspectos que pretendi pesquisar se o Grupo Barbies e suas performances coreográficas artísticas conseguem educar para a diversidade, com relação às diferentes identidades de gênero e sexualidades, visto que são um grupo de pessoas LGBTQIA+ se apresentando para públicos diversos e em diversos lugares, com o propósito de trazer visibilidade para essa comunidade, mostrando seus modos de ser e estar no mundo.

O Grupo Barbies tem experiências culturais que podem ser compartilhadas para outras pessoas. Essas 'outras pessoas', a partir do que vão vivenciando ao assistir o grupo e suas danças, vão encontrando outras formas de ser, de viver, de estar e de conviver em sociedade. No final da narrativa, Christopher nos informa sobre o que aprendeu no grupo: *“Se eu quiser dançar uma coreografia feminina, danço. Se quiser dançar uma coreografia masculina, danço. Uma coreografia mais masculina, mais forte, pesada, posso dançar também, nada me impede, desde que eu queira e esteja a vontade pra fazer aquilo”*. O que aprendeu no grupo foi que o gênero não pode definir o que ele vai dançar, que a arte da dança é o espaço da experimentação. Ao aprender isso e nos informar sobre o que pode fazer no grupo, também é uma forma de dizer sobre o investimento do grupo naquele que assiste e que também é convidado a colocar os limites do gênero sob questionamento.

Educação e cultura estão interligadas quando tratamos das Pedagogias Culturais. Michele Priscila Gonçalves dos Santos (2021, p. 45), compreende as pedagogias culturais como “as formas de educar, presentes nas diversas instâncias culturais”. Isso ocorre na medida em que os artefatos culturais colocam em circulação as diferentes representações, assim como a dança do grupo Barbies. As coreografias vão se constituindo como modos a partir dos quais os/as participantes vão construindo suas identidades de gênero e sexuais e assim, vão internalizando valores e formas de se pensar o social, o individual, o público e o privado. Essas relações aparecem na fala de Matheus, que aproxima a ação do grupo a um aspecto político de militância, que passa por essa forma de educar pela dança e pela ação do grupo.

“Principalmente nos shows, as pessoas vêem a gente e ... ‘Ah, homens maquiados, mulheres trans no palco’, a força que a gente tem no palco é muito grande, né? A expressão de a gente estar levando os nossos direitos, tudo tá ali. Tudo tá naquela apresentação nossa, então o grupo Barbies quando ele sobe no palco acho que é uma conquista muito grande pra muitos LGBT’s e as pessoas falam: ‘Poxa, elas tão ali, tão representando a gente, tão batendo de frente com o preconceito, questão de homens maquiados, mulheres trans, todo mundo em cima daquele palco, trazendo uma coisa que a gente quer lutar muito tempo mas não tem força pra isso.’” (Matheus)

O palco é entendido como lugar de poder – *a força que a gente tem no palco é muito grande* – numa relação em que eles/as são os/as protagonistas. Matheus fala em nome do grupo. Sua sensação é ampliada para um ‘nós’, o que podemos supor que esse entendimento de grupo é fortalecido no coletivo. Assim, eles/as pensam o social, e conseguem perceber a conquista para a comunidade LGBTQIA+, mas também o individual, em que é da sua sensação de fortalecimento que ele fala.

Michele Santos (2021) quando traz o objetivo do conceito de pedagogias culturais, mostra que ele é uma visão ampliada da educação e da pedagogia para além dos espaços escolares. Para a autora, outros espaços também produzem ações do sujeito, participam dos seus processos de subjetivação, como podemos perceber na fala de Matheus, pois o mesmo vai falando dele, dos seus processos de se compreender e de sentir e vai nos mostrando como isso diz de um processo educativo. Matheus vai aprendendo a se fortalecer no grupo e vai entendendo que sua forma de aparecer e estar no grupo – a ação do Grupo Barbies – também como educativa. *“Poxa, elas tão ali, tão representando a gente, tão batendo de frente com o preconceito, questão de homens maquiados, mulheres trans, todo mundo em cima daquele palco, trazendo uma coisa que a gente quer lutar muito tempo mas não tem força pra isso.”* (Matheus).

Sobre pedagogias culturais, Marisa Vorraber Costa e Paula Andrade (2015; 2017) buscaram seguir os rastros desse conceito e fizeram uma conexão com os referenciais teóricos do campo dos Estudos Culturais em Educação e variados autores que estudaram e analisaram as pedagogias que surgem em outros espaços que não sejam o escolar ou escolarizados. Elas mostraram que “a ampliação da noção de lugares de aprendizagem foi central para o conceito de pedagogias culturais.” (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 3). Marisa Vorraber Costa e Paula Andrade, (2015), citaram a autora Elizabeth Ellsworth (2005), que escreveu

como foi fundamental no início da década de 1990, a “disseminação da ideia de que processos educativos extrapolam amplamente o âmbito escolar” e a importância da pedagogia como “importante articuladora de processos educativos”. Antes, em 2001, Ellsworth já explorava “que os estudos sobre cinema, e sobre a cultura popular em geral, podem nos ensinar sobre educação de forma a resgatar para esse campo prazer, enredo, emoção, envolvimento e interação”. (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 3-5).

Dentre os/as autores/as que Andrade e Costa (2017) pesquisaram, elas enfatizaram também Basil Bernstein (2001), que diz que estamos vivendo uma “sociedade totalmente pedagogizada”, e Raymond Williams (1968), onde ele afirma que “em um processo de educação permanente, diferentes instituições e espaços [...] estão ativos e profundamente implicados com práticas e experiências que visam ensinar algo.” (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 4). Associando Pedagogia, Educação e Cultura, Marisa Vorraber Costa e Paula Andrade (2017), tiveram o compromisso de escrever que “ensino e aprendizagem ocorrem em vários lugares da cultura.” (p. 5).

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 56), nos informam sobre a definição de Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14) para o que vem a ser *áreas pedagógicas*. Segundo estes/as autores/as, áreas pedagógicas são “aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.”. Esses lugares e tantos outros, têm ensinamentos e há sempre relações de poder existentes neles, trazendo “lições sobre o bem e o mal, sobre o que é ser mulher, sobre o que é ser índio, [...], sobre nosso corpo [...] etc.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56). Nesse sentido, Kayki, um dos integrantes do Grupo Barbies, escreveu: “[...] a dança pode destruir esses paradigmas de que menino dança de um jeito e menina de outro. Ambos podem ser o que quiser”.

As pedagogias culturais dizem desse movimento de colocar sob suspeita nossas formas de nos entender a partir dos artefatos culturais, mantendo o aspecto de construção constante que marca os sujeitos em seus processos educativos.

5.3 A DANÇA DO GRUPO BARBIES E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Diante do que foi posto, me pergunto: É possível pensar que o Grupo Barbies e suas danças em espaços/palcos existentes na cidade de Juiz de Fora -

MG podem ser ferramentas educativas para o processo de subjetivação do sujeito que assiste ao grupo? Quais conteúdos as danças do Grupo Barbies, enquanto instrumento educativo, querem trazer para o conhecimento além da escola? Melissa responde à nossa inquietação, durante a aplicação do questionário de pesquisa, já colocando os conteúdos que o Grupo pretende ensinar: *“Tudo o que vivemos na vida nos ensina alguma coisa. Eu acredito que sim, mesmo para as pessoas que não vêem a dança como prioridade tem muito a aprender com a dança: diversidade, aceitação, amor”* (Melissa). Essas pautas não surgem do nada, elas são originárias no movimento LGBTQIA+ e pouco a pouco, foram sendo incorporadas pelas pessoas que se identificam com essas identidades, mesmo não participando diretamente de grupos políticos organizados e mesmo pelo senso comum.

Regina Facchini e Isadora Lins França (2009, p. 56) vão defender que o “então chamado ‘movimento homossexual’ nasceu no Brasil em finais dos anos 1970 e transformou-se nos últimos anos em um dos movimentos sociais de maior expressão no país”. Nesse movimento histórico de ampliar sua atuação, as pautas dos grupos foram se diversificando e incorporando outras questões que dizem de uma atualidade política, como, por exemplo, o direito ao nome social para pessoas travestis e transexuais. No entanto, algumas reivindicações acompanham os grupos desde essa origem, dentre elas aceitação da diversidade e relação das identidades sexuais com a ideia de amor. Melissa, ao trazer essas pautas, nos diz dessa incorporação social das pautas do movimento LGBTQIA+ organizado.

O entendimento do que o grupo Barbies realiza como expressão política e portanto, educativa é recorrente quando conversamos com os seus/suas integrantes. Luna, retoma o efeito nela em relação à reação do público.

[...] “a gente acaba dando a nossa cara a tapa. A gente não sabe o que vai acontecer depois, a gente sobe no palco, mete a nossa cara ali, desce, mas a gente não sabe qual vai ser a reação do público. E a primeira vez que eu dancei com o Barbies, assim ... É surreal. Foi surreal mesmo, porque... sabe, foi maravilhoso, é ... ver o contato do público, ver é ... a gente muito unido, a gente, em todo o momento, a gente tá feliz, o público e, e consegue receber o que a gente passa. Né? E Barbies pra mim é ...” (Luna)

Ao mesmo tempo em que nos diz sobre a ação do grupo como intencionalidade, Luna também diz do retorno sobre ela mesma. É uma ação sobre o outro e uma ação de si sobre si mesma, como nos diz Foucault (2015) ao tratar as

questões da estética da existência e da ética na sua trajetória de investigação sobre os modos de subjetivação. Na perspectiva foucaultiana a ética está diretamente ligada à moral e aos comportamentos de cada sujeito e dos códigos que são valorizados como aquilo que é correto fazer e pensar. Esse conjunto vai atribuindo valores aos comportamentos em termos morais, como argumenta Alfredo Veiga-Neto (2016). Com isso, Foucault desloca o sentido de ética como estudo dos juízos morais para um entendimento da ética como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 98). Ao classificar o que faz no palco como “*maravilhoso*”, Luna está falando da ação sobre ela mesma, sobre um modo de lidar e ressignificar os códigos sobre as práticas LGBTQIA+. Mas, a sua felicidade também diz do efeito no público: “*a gente, em todo o momento, a gente tá feliz, o público e, e consegue receber o que a gente passa*”.

Há uma vontade de transformar o público, de também fazê-lo ressignificar seus códigos de comportamento. Eles/as do grupo querem chamar a atenção para as questões de gênero e sexualidade, para a diversidade existente no mundo, através de sua arte, de suas danças, de suas performances. Conseguimos identificar isso quando Christopher nos escreve que “*é possível sim ver a dança como um processo educativo, uma vez que nós artistas estamos dispostos a vivenciar qualquer papel dentro da dança, levando toda e qualquer diversidade*”. Este papel que Christopher menciona é o papel de dançarino e intérprete, a partir do qual ele pode desempenhar o papel que mais condiz com o que querem representar.

Sobre os diferentes papéis sociais na arte da dança, Isabel Marques (2007, p. 47-48) aponta o/a dançarino/a (criador de movimentos ou intérprete dos movimentos criados pelo coreógrafo), o/a coreógrafo/a (criador de sequência de movimentos ou “escritor da dança”, articulando e organizando os movimentos que serão dançados) e o/a diretor/a (o que olha de fora, aprecia e faz críticas à criação do/a coreógrafo/a e a interpretação do dançarino/a). Embora sinalize que dançarinos/as que são independentes, eles/as próprios/as representam esses vários papéis dentro da dança, como é o caso do Grupo Barbies, em que vimos anteriormente que os/as integrantes assumem juntos/as todos esses papéis. Contudo, para a autora, há um outro papel de igual importância no processo, que é o papel do “espectador/apreciador que, não participando corporalmente do processo, pode emitir análises, interpretações e juízos sobre o trabalho assistido”, onde o

dançarino pode “escolher maneiras de relacionar-se eticamente com as pessoas com quem vive em sociedade.” (MARQUES, 2007, p. 48-49).

A autora ainda explicita que “[...] a dança, sempre pertence/é gerada em um tempo e em um espaço definidos [...]” (MARQUES, 2007, p. 44). Uma citação que nos faz pensar os diferentes espaços de dança nos diferentes tempos históricos que, juntos, também nos levam a problematizar os efeitos pedagógicos da dança. Nesse diálogo com os/as participantes do grupo sobre esses diferentes espaços e tempos com a dança, a escola volta a aparecer. Matheus, por exemplo, passou por duas escolas diferentes – uma pública e outra particular – em dois momentos distintos da sua trajetória escolar. Essa diferenciação de espaços e tempos também revelaram diferenças na aproximação com a dança.

“Minha dança na escola acho que foi completamente diferente e ... a dança na minha escola sempre foi muito presente. O Batista ele era, é um colégio que estimula muito a cultura, e ligando a cultura LGBTQ, a dança foi uma das coisas que mais aconteceu assim lá dentro.” (Matheus)

“E alguma conquista, que só voltando aqui... é ... Quando eu entrei pra fazer ensino médio na escola particular, lá é um colégio de freira, né? Então tem umas limitações referente a questões musicais, a essa questão de sexualidade, eu aos poucos fui introduzindo a dança, porque lá nunca teve questão de dança. Então quando tinha festival de terceiro ano pra formatura, eu falava assim: ‘posso fazer uma apresentação de dança?’ E aos poucos eu fui e hoje em dia no interclasse tem dança, é festival tem dança, então eu vejo que de certa forma eu consegui introduzir uma coisa dentro de um colégio onde não existia. [...] Assim, sofri bastante no início, né? As pessoas olhavam estranho, chegava, conversava, falava que não podia fazer aquilo no colégio. Assim, nada me impediu de fazer e tô aí até hoje. (Matheus)

Se na primeira narrativa Matheus vivenciou um espaço escolar que valorizava a dança, na segunda ele narra outra relação, chegando a dizer do seu sofrimento a partir das proibições em relação ao dançar. A escola volta a definir o que pode ou não ser feito, porém, ele organiza a vida dos sujeitos na escola, é educativo e produtivo: produz sujeitos e suas experiências. A narrativa de Matheus é interessante por se tratar de um modo de dizer sobre um caminho através do qual ele pode experimentar a subjetivação, ou seja, como vamos nos subjetivando enquanto seres de desejo. Ele diz desse entendimento de si a partir dos seus desejos e do que é permitido desejar. Se há interditos e proibições, também há

resistências e fugas, o que fez com que Matheus não sucumbisse ao que a escola limita.

Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (2010, p. 71) salientam que “[...] a arte vem abrir perspectivas para uma compreensão do mundo de forma mais flexível, mais poética, mais sensível e mais significativa”. A proibição de dançar também abre perspectivas, na medida em que faz buscar outros espaços em que poderia expressar seu desejo de dançar da forma que queria. Seguindo as trilhas da perspectiva histórica de Michel Foucault (2015), nos cabe questionar por que, quando e como Matheus e os/as outros/as integrantes do grupo passaram a construir essas práticas de interdição e proibição como problemas. Como eles/as utilizaram e utilizam a dança para problematizarem o que são e o mundo em que vivem? Ao responderem essa questão, eles/as se aproximam do que Paulina Osson (1988) defende, ou seja, a dança como arte criativa e recreativa, mas também educativa. Nesse movimento, Isabel Marques (2001) compreende que a dança como forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano pode ser elemento de educação social do indivíduo.

Perante o exposto é que propus a questão investigativa para a pesquisa: Como a dança pode se constituir em ações educacionais responsáveis pelo reconhecimento e respeito às diferenças, mais especificamente às diferenças de gênero e sexualidade, ampliando saberes e visões de mundo em espaços não escolares?

Pensando nessa questão, perguntei ao grupo, mediante questionário e rodas de conversa, se seria possível pensar a relação identidade sexual e de gênero e a dança como processos educativos. A resposta de Andy foi bem marcante, ele respondeu: *“Sim, pois a dança educa, e sendo composta por pessoas com diferentes identidades sexuais e de gênero, às vezes é mais difícil, mas muitas pessoas gostam, acham interessante.”* Penélope já diz que: *“Sim. A dança ajuda muito no processo de formação de orientação sexual e educacional, ajudando com a força e a dinâmica de mudança na vida.”*

Isabel Marques (2007, p. 38), corrobora com estas respostas quando afirma que “na dança também estão contidas as possibilidades de compreendermos, desvelarmos, problematizarmos e transformarmos as relações que se estabelecem em nossa sociedade entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões”. Seguindo as pistas do pensamento foucaultiano, a autora argumenta que “o poder

está inserido no corpo, ou mesmo à vasta literatura que diz respeito ao simbolismo da arte, ao imaginário social nelas contido”, além de nos servir para “[...] denunciar” e nos levar a questionar: “quais são, por exemplo, os ensinamentos em relação ao gênero contidos nos movimentos da Quadrilha? O que as danças veiculadas pela televisão estariam ensinando a nossas crianças sobre sexualidade?” (MARQUES, 2007, p. 27).

Sobre Festejos juninos e suas danças chamadas Quadrilhas, alguns artigos pesquisados por mim no Estado da arte, revelaram o interesse de autores/as como Rafael da Silva Noleto (2014; 2016), Pollyane Vieira; Elisabete dos Santos e Graciele M. Rodrigues (2018) em pesquisarem e discursarem sobre os papéis da dança nessas festas, discutindo as questões de gênero e sexualidade e os preconceitos que permeiam a prática da dança. Noleto (2014; 2016) discute sobre o protagonismo gay, travesti e transexual na programação e execução de concursos de danças e de “Miss Caipira Gay” e “Miss Caipira Mix” no contexto das festas juninas, também conhecidas como “São João”, em Belém, no Pará. Grande número de pessoas entra em contato com a diversidade sexual e de gênero na “quadra junina” (espaço onde acontecem a festa e os concursos), o que promove a visibilidade e imagens positivas desses sujeitos. Porém, o autor traz também muitas críticas aos marcadores sociais da diferença “tendo em conta que estes sujeitos, em geral, são marginalizados socialmente tanto por sua orientação sexual e identidade de gênero quanto pelas condições sociais sob as quais vivem” (NOLETO, 2016, p. 214) e quanto aos papéis representados por esses artistas dançantes “quadrilheiros” quando alguns reforçam a “feminilidade” ou a “masculinidade” em forma de passividade, quando por exemplo, um estilista da festa chegar a dizer que “bicha entende mais de festa junina do que mulher”, entre outros (NOLETO, 2016, p. 215). Contudo, Noleto (2016), afirma que essa cultura popular tem seu “potencial produtivo e comunicativo” (p. 216), essa natureza comunicativa diz algo para quem participa e para quem assiste.

Já sobre as “danças veiculadas pela televisão que estariam ensinando nossas crianças”, como cita Marques (2007, p. 27), podemos observar o que escreve a autora Ana Paula Abrahamian de Souza (2018) em seu artigo *As danças midiaticizadas e o governo dos corpos infantis na contemporaneidade: lições sobre a produção de corpos heteronormativos*. A autora (2018) traz o conceito de lições baseado em autores como Carvalho (2011) e Foucault (1998), entendendo

lição como ensinamento, o que se deve estudar, vista como um ritual nos processos de subjetivação e governo dos corpos.

Souza (2018) reflete sobre a dança que está sendo produzida nas diferentes mídias como TV, filmes infantis, comerciais, novelas, videoclipes, na internet, no celular e no *tablet*. A autora entende que uma diversidade de danças vai “se definindo como uma nova governamentalidade sobre os corpos infantis” e que “sistemizam o que constitui o masculino e o feminino, inscrevendo nos corpos infantis modos generificados de ser e comportar-se”, agindo sobre suas subjetividades, capturando, produzindo e governando corpos, num jogo de poder discursivo (SOUZA, 2018, p. 265-267). São danças que são assistidas por crianças em uma coreografia de música pop, nos clipes da cantora Xuxa ou em filmes da Disney. Ela exemplifica algumas dessas danças como no musical ‘*Barbie - A princesa e a plebeia*’ e nos filmes ‘*A Bela e a Fera*’ e ‘*Barbie e o Quebra-nozes*’, mostrando danças que ensinam como devem ser os comportamentos corporais de meninos e meninas: os meninos devem ter um corpo ativo, que conduz na dança o corpo passivo da menina; o corpo da menina deve ser de uma princesa, frágil, sensível e recatado, “moldado para achar o seu príncipe e se casar” (p. 277), sempre associando a ideia de força, vigor e virilidade aos corpos masculinos, e o contrário aos corpos femininos, operando com mecanismos de normatização e controle dos sujeitos.

Enfim, é o que Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57) enfocam ao escrever sobre os Estudos culturais e sua transversalidade com a Educação e a Pedagogia, afirmando que

[...] a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles. Quer dizer, somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham. Particulares visões de mundo, de gênero, de sexualidade, de cidadania entram em nossas vidas diariamente. É a isto que nos referimos quando usamos as expressões currículo cultural e pedagogia da mídia. Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas.

Não tem como não entendermos que esses discursos, esses textos, (ampliados para além das palavras ditas e escritas, e que estão inseridos também em sons, imagens e movimentos dos corpos) não estão envolvidos em jogos de verdade, de poder, inseridos em constantes disputas, de diferentes grupos e intenções sociais e que há o viés positivo para os processos de subjetivação dos sujeitos em diferentes tempos e espaços.

5.4 BARBIES E SEUS PALCOS: ESPAÇOS DE AÇÃO E DE CONHECIMENTO

Se a educação e a produção do conhecimento se dão em diferentes tempos e espaços, que espaços ocupam os/as integrantes do Grupo de dança Barbies? Para que palcos levam e a quem se endereçam sua arte, seus propósitos, seus discursos? Qual será a relação do/a espectador/a com aquilo que assiste?

Aquele/a que assiste, seja um filme, uma propaganda, um desenho animado ou uma dança, passa por uma experiência de aprendizagem através de seus discursos com imagens, palavras e/ou sons, que podem transformar seu modo de ser, de se ver, de pensar e de agir.

De acordo com Marília Amorim (2020), a dança espetáculo é aquela “executada para um determinado público, por profissionais ou semiprofissionais com domínio de técnicas corporais específicas.” (p. 65). Em seu artigo ela escreve sobre o discurso na dança espetáculo e trata a dança como “discurso visual e verbo-visual” (verbo-visual, quando se trata de ler um folheto explicativo com o título e sobre o que será apresentado) e informa que “[...] se a dança consegue fazer sentido para seu interlocutor amplo, o público, é porque se apresenta como uma totalidade que, por sua vez, está organizada como gênero discursivo (AMORIM, 2020, p. 68). A autora ainda parte da ideia de que a dança-espetáculo “precisa ‘tocar’ o espectador. Isso somente é possível na medida em que ela lhe diga algo, por mais abstrato ou vago que seja, que justifique para ele o fato de ali estar. Se é discurso, é endereçado e contém em seu enunciado um destinatário suposto.” (AMORIM, 2020, p. 65).

A dança é entendida como uma linguagem. Nesta comparação, os movimentos isolados não dizem nada, assim como as letras soltas. A defesa é pela fluência das ideias expressada na sequência dos movimentos. Assim como a linguagem, o Grupo Barbies também parece seguir essa lógica, de tal forma que o indivíduo isolado não diz nada, a força do grupo está no seu coletivo. Como parte do

caráter educativo e produtivo da dança e do Grupo Barbies está a sua função criativa, identificada na seleção dos movimentos, na definição dos figurinos, na escolha da música, na sequência que compõe a coreografia, enfim, está na força criativa e inventiva da dança expressada em corpos que embaralham os gêneros, os valores atribuídos a eles e as situações que a dança cria. Dito tudo isto, podemos refletir sobre as ações do Grupo Barbies e os espaços que ocupam.

Como indagação ao grupo de dança durante as rodas de conversas e através do questionário com relação aos espaços/palcos, questionei se eles/as apresentavam em espaços para além dos já frequentados pelo público LGBTQIA+, e se a resposta fosse sim, quais eram esses espaços. Os/as dançarinos/as do grupo disseram que sim, e que o público e os lugares são variados e em certos casos, bem distintos. Paola menciona que já se apresentaram *“em eventos de carnaval, festas”* e que *“sempre tem um público misto”*. Matheus, Luna, Andy disseram que as danças do grupo chegam em espaços como *“teatros, shoppings e escolas”*. Christopher acrescenta que além desses lugares já citados, *“nós já fizemos apresentações em espaços públicos como praças”*, corroborando também com essa afirmativa, temos Penélope. Já Melissa acrescenta: *“Nos apresentamos em espaços públicos como por exemplo desfiles de moda”*. Percebe-se que todos esses espaços são locais de variados tipos de pessoas e não somente o público LGBTQIA+.

Mas se apresentar em diferentes espaços também nos faz pensar nas diferentes recepções ao grupo. Sobre isso, a fala de Luna é interessante. *“E de início eu achei que não ia receber, até mesmo o público hétero. Às vezes a gente espera muito assim, né? Muitas pedradas, muitas flechadas, mas às vezes não é assim. Às vezes a gente sofre mais assim do público LGBT do que o público hétero. Eu sinto”*. Ela diz de uma certa surpresa com a recepção do *“público LGBT”*. A surpresa também está presente quando fala da recepção do público heterossexual. A surpresa só parece possível porque ela já incorporou as identidades heterossexuais e LGBTQIA+ como homogêneas, de tal maneira que esperava um tratamento mais hostil para aquele grupo do qual não se sente parte, diferente do grupo à qual pertence. Mas, dizer do sofrimento com a recepção do público LGBTQIA+ demonstra que não é possível pensar nessa comunidade como homogênea, os indivíduos vão variar dentro dessa sigla.

De qualquer forma, há um aspecto importante a ser destacado na fala de Luna que é a ação do grupo em diferentes espaços e não somente naqueles

destinados ao público LGBTQIA+. Esse interesse pode ser explicado pela vinculação dos/as integrantes com a rua. É na rua e nas suas expressões artísticas que eles/as se inspiram.

O Grupo Barbies, que apesar de dançar danças que têm como referências culturais o Hip-hop, as danças de rua, se apresentam não somente em praças públicas ou shoppings, mas também em palcos de teatros. Vão onde são chamados/as e onde têm a oportunidade de se apresentarem. Essa disposição parece ancorada no entendimento de que têm algo para apresentarem e para ensinarem e isso diz da necessidade de levar o seu estilo de dança e de vida para as pessoas de forma geral. Essa circulação em diferentes espaços também exige manobras e adequações, já que uma coisa é dançar num palco e outra, diferente, é uma apresentação em praça pública. O grupo vai demonstrando seu poder de adaptação que parece ser da vida.

A respeito da forte influência do palco nas apresentações artísticas de dança, em que se pode tirar proveito de ferramentas como a iluminação, ou as coxias (espaços de entrada e saídas dos/as dançarinos/as), expomos aqui a colaboração de Marília Amorim (2020) nesse assunto quando escreve sobre o palco a partir da sua definição como dispositivo. “O dispositivo do palco instaura um jogo de presença/ausência, visibilidade/invisibilidade, com ajuda dos efeitos de iluminação e de cenografia e pela alternância de entradas e saídas do palco.” (AMORIM, 2020, p. 76). O palco é um espaço em que as ações, os movimentos do grupo de dança em questão se apresentam como verdadeiros elementos discursivos e de ensino e aprendizagem, mesmo que o/a espectador/a seja leigo/a, não seja um/a *expert* em dança ou artes. “O escuro, em que o artista penetra desaparecendo para o público e de onde surge sem ser visto, engendra uma teatralidade da aparição e do mistério.” (AMORIM, 2020, p. 76).

Questionados/as sobre as ações do grupo que fortalecem os processos de reconhecimento e respeito às diferenças, Andy responde: “*nossas próprias apresentações, nossos figurinos, coreografias demonstram isso. Damos a cara a tapa para sermos reconhecidos com a nossa dança e nosso estilo*”. Neste intuito Amorim (2020, p. 76-77) enfatiza que “o discurso da dança é feito de múltiplas discursividades e vozes, como a música, a cenografia, o figurino, iluminação”. Pensar a dança como discurso nos aproxima da perspectiva de Michel Foucault (2015), que em seus estudos sobre o discurso voltam-se para as relações de saber-

poder e para a problematização da constituição dos sujeitos pelos discursos e história. Somos seres discursivos, mais resultado deles do que propriamente seus produtores.

Nesse sentido, pensar a dança como prática discursiva é se debruçar na problematização sobre porque o Grupo Barbies dança o que dança. Por que escolhem determinados tipos de dança e não outros? Qual é o efeito dessas escolhas e da dança nos sujeitos que dançam e nos que assistem? Como essas danças acionam relações sociais e históricas que a caracterizam? Com isso, podemos afirmar que pensar a dança como discurso nos permite “[...] uma compreensão histórica de como certos mecanismos infinitesimais do poder consolidaram-se e estabeleceram-se como práticas de um saber” acerca dos seres humanos, por consequência, sobre seu corpo (NAVARRO, 2020, p. 14).

A dança do Grupo Barbies transita por diversas áreas do saber, tais como as relações de gênero e sexualidade, convidando à interação e à revisitação dos saberes por parte do público que assiste. Penélope e Christopher nos dizem desse processo de mão dupla, ou seja, como eles e elas se entendem como resultado de saberes ao mesmo tempo que propõem outra forma de pensar.

“A gente alcança até pessoas religiosas que entendem e respeitam o nosso grupo, respeitam o nosso trabalho, entendem o nosso trabalho e muitas vezes já foram em shows nossos, já aplaudiram de pé o nosso show e entendem que a gente é artista, entendem a gente como artista; não entendem isso como: aaahhh é gayzinho, é viadinho, ou coisas do tipo, ou uma coisa que... uma coisa assustadora. Não entendem isso, entendem como arte mesmo, entendem como uma forma de militância nossa.” (Penélope)

“A gente aprende um com o outro, a gente tá sempre convivendo junto. Pessoas totalmente diferentes uma da outra, e são pessoas que dão certo, por incrível que pareça. Dão uns atritos de vez em quando, mas é normal. Então assim, acredito que o grupo ele tem sim um propósito muito grande de passar toda a informação que a gente puder, garantir o espaço de todo mundo na sociedade e entender que todo mundo é diferente, ninguém é igual a ninguém, e é isso!” (Christopher)

‘Aprender um com o outro’, aprender ‘convivendo’. A ação pedagógica do Grupo Barbies envolve o público que assiste às suas apresentações, mas também envolve seus/as próprios/as integrantes. E essa autoconstituição enquanto pertencentes a um grupo é afetada pelo público, que ‘entende’, ‘respeita’, ‘aplaude

de pé'. Os modos como entrelaçam saberes sobre a dança e sobre a militância, afeta a produção de suas subjetividades, ao passo que passam a afetar o público, podendo fazer pensar, podendo sensibilizar pela arte da dança e convidar esse público a se pensar a si mesmo, seus processos de constituição, suas ideias sobre diversidades sexuais e de gêneros.

Ao que concerne se essas ações do grupo se configuram em processos educacionais em espaços não escolares, os sujeitos da pesquisa responderam que sim e explicam, como Melissa, que escreve da seguinte forma: *“Sim. Um grupo formado por gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros se apresentando em uma praça lotada com todo tipo de gente ensina muito sobre igualdade e principalmente respeito”*. Trata-se, portanto, de uma relação pedagógica que extrapola sentidos e intencionalidades ditos tradicionais de educação. Ensinar sobre 'igualdade' e 'respeito' parece ser uma ação que organiza e une o grupo.

Já Penélope expõe que *“Sim, pois de uma certa forma educa vários tipos de pessoas com a questão do gênero, do respeito as diferenças de tudo em geral”*. E Christopher complementa: *“É fácil perceber uma vez que nós não apresentamos apenas em escolas e não vivenciamos isso dentro de uma sala de aula convencional, temos ensinado em praças, vídeos nas mídias, shoppings e teatros”*. Christopher nos conduz a pensar que uma “sala de aula convencional” pode não ser o único espaço em que conhecimentos são construídos e disputados. Nas praças, shoppings e teatros estabelecem-se pedagogias que ensinam ao tencionar saberes e posições de sujeito construídos e reiterados socialmente como normativos. Além disso, o integrante também identifica os vídeos das apresentações do grupo como produtos culturais que educam, que fazem circular e colocam em funcionamento certas pedagogias de gênero e sexualidade.

Assim, o Grupo Barbies, além de amar a dança, dança para fortalecer os processos de reconhecimento e respeito às diferenças, e fazem isso utilizando diferentes espaços, incluindo o aplicativo de celular *Instagram* para divulgar seus trabalhos e seus *closes* através de fotos, vídeos e cartazes postados nesse aplicativo.

Ao perguntar se os/as dançarinos/as do grupo pesquisado percebem e acreditam que as suas apresentações auxiliam na educação para o reconhecimento e respeito às diferenças, com relação à diversidade de gênero e sexualidade, ampliando saberes e visões de mundo em espaços que não são escolares, eles/as

prontamente responderam que sim. Dentre as respostas afirmativas, a de Christopher nos diz: *“Acredito com certeza, pois percebemos o carinho do público, o reconhecimento ou até mesmo depoimentos informando que servimos de inspiração”*. Tive também a resposta de Penélope, que disse: *“Sim, ajuda bastante as pessoas a terem outras visões sobre o mundo”*. Há uma relação de mútua constituição: com a dança, o Grupo Barbies inspira, provoca, ensina, ao mesmo tempo em que o público também os/as inspira a continuar o trabalho para construir “outras visões sobre o mundo”.

Melissa desabafa dizendo que *“Sim. As pessoas costumam repudiar coisas que elas nem mesmo conhecem, o famoso pré-julgamento; com o grupo em espaços que muitos diriam que não seriam de nosso direito ocupar, já nos ajuda a mostrar quem somos, diferente do que você costuma ver, mas tão lindo quanto”*. Diante do pensamento de Melissa, podemos nos aproximar do que escreve Amorim (2020) quando fala dos espaços que outrora eram desses tipos de dançarinos: a rua. Ao dizer que o grupo ocupa os espaços em que muitos diriam que não seria do direito delas, pessoas LGBTQIA+, frequentarem, ocuparem, Melissa vincula a existência do grupo a uma história de lutas dos movimentos LGBTQIA+ em prol do combate ao preconceito que é vivenciado na sociedade. Assim, ao chegarem onde estão hoje, os/as integrantes do grupo Barbies são atravessados/as por essas lutas e passam a compor com elas.

Paola colabora dizendo que *“o grupo tem o propósito de levar a arte através da nossa militância para vários ambientes, porém, como todos sabem, a arte ainda é um meio muito cotado, onde nem todos têm a oportunidade de estar inserido [...]”*, deixando bem marcado as diferenças sociais nas quais são submetidos/as. Já Kayki alega:

“Mas que também a gente consegue agradar o público hetero, a gente consegue agradar idosos que é uma coisa muito legal. Eles adoram e isso é magnífico porque eles viveram numa época que não viam nada disso. Até mesmo as crianças, elas adoram, adoram tirar foto, vem correndo. E isso é legal porque eles (os idosos) vêem a gente assim, e aceitar a gente de boa assim é maravilhoso, é maravilhoso apoiar a nossa causa”.

“Agradar ao público hetero” não é um efeito meramente celebrativo ou de reconhecimento artístico. Trata-se de perceber suas ações como grupo de dança

afetando públicos que, a princípio, poderiam ser mais reativos às possibilidades pedagógicas por eles/as apresentadas. Ao perguntar se eles/as concordavam com essa visão, o próprio Kayki responde:

“Tem uns que tipo assim, não aceitam não, mas fica tipo: que coisa diferente né? Ficam curiosos, né? [...] A gente sabe que também nem todos os olhares são de julgamento, às vezes os olhares são de curiosidade, de achar bonito, de achar interessante, então a gente tem que saber diferenciar quais são os olhares, tem o entendimento do que que tá acontecendo ali”.

Paola complementa: *“Eu acho que hoje em dia isso é muito diferente pras pessoas. As pessoas tentam primeiro entender o quê que é. Não vão chegar já julgando nem nada. Elas vão olhar aquilo e tentar entender, colocar na mente delas, analisar o que é aquela situação”.* A intencionalidade pedagógica das ações do grupo está no inesperado, é uma aposta na potencialidade de que a dança afete e sensibilize as pessoas. Essa relação educativa não se estabelece prontamente de modo direto e tranquilo, ao contrário, implica em negociações que passam pela ‘curiosidade com o diferente’, às vezes por ‘olhares de julgamento’ e pelo despertar de interesses múltiplos no público.

Matheus e Melissa relataram, eufóricos/as, a experiência que o grupo teve ao se apresentar em um palco montado numa área urbana, num ‘calçadão’ somente para pedestres, na cidade:

“[...] a gente apresentou e desceu. Quando a gente foi pra multidão, veio o pessoal correndo pra tirar foto. ‘Pelo amor de Deus tira foto comigo, vocês são lindos! Vocês são perfeitos, maravilhosos!’ E foi muita gente! A gente chegou no MGTV que é uma TV aqui da região pra entrevistar a gente, então foi muito bom! Tipo assim, pessoal que fazia jornalismo na UFJF chegou perto da gente pra gravar entrevista, um montão de coisa! Aí chegou até idosos perto da gente, pediu pra tirar foto ... criança... Nossa, foi assim ... (Matheus)

O sucesso relatado com entusiasmo está justamente no reconhecimento de suas ações, no reconhecimento do trabalho realizado pelo grupo e na possibilidade de ocuparem lugares sociais que, a princípio, não seriam próprios para um grupo formado por pessoas LGBTQIA+, incluindo o espaço midiático. Ao destacar “idosos” e “crianças”, Matheus parece apontar para um público amplo e diverso, constituído por sujeitos que se afetam de modos distintos a partir de suas

experiências geracionais. Em relação às situações envolvendo a aprovação e o reconhecimento pelo público, Melissa e Matheus acrescentam:

“Eu acho que isso dá muito suporte pra gente né? As pessoas amam e apoiam o que a gente é. Porque até então a gente tava fazendo o projeto de outras pessoas. Então quando a gente coloca nossa carga emocional e quem a gente realmente é em um trabalho, ele é reconhecido. Eu acredito que isso também é um dos motivos que mantém a gente firme até hoje. Porque o artista ele gosta de mostrar sua arte, entendeu? Eu acredito que essa apresentação vai ficar pra sempre na mente. E ninguém nunca vai esquecer dela, porque foi exatamente o momento de ‘O Barbies existe’, a gente tá aqui, ele existe! (Melissa)

“E agora a gente, vendo o outro lado, que eram pessoas que queriam tá naquilo tudo, que servimos de inspiração. Que às vezes a gente não percebe né, que às vezes a gente tá servindo de inspiração pra pelo menos uma pessoa. Pode ser que a maioria não esteja nem aí, mas tem um ali que tá vendo a gente, que tá se espelhando na gente, querendo participar daquilo tudo... E é isso que dá força pra gente continuar também. Essa questão de força, a gente não desiste porque tem alguém ali que tá acreditando na gente”. (Matheus)

Melissa e Matheus investem na construção de um saber sobre o público e sobre o próprio grupo. Pensam que o apoio do público estimula o grupo a continuar, a ocupar os espaços, ao passo que a arte produzida pelo grupo pode inspirar as pessoas, convidando-as a se deixarem sensibilizar pelos movimentos, pelas coreografias e pelos ritmos das danças. Assim, se o/a artista “gosta de mostrar sua arte”, o reconhecimento do público ajuda a “manter firme” e continuar. Cada apresentação terá, como argumenta Melissa, sentidos de afirmação da existência do Grupo Barbies e de cada um/a de seus/as componentes: “‘O Barbies existe’, a gente tá aqui”. E ponto final.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação de mestrado em educação não se pautam em conclusões engessadas, em algo assertivo, de acordo com minhas verdades, com relação à resposta de uma questão. Dentro da perspectiva pós-estruturalista, na qual eu quis traçar esta pesquisa, não há verdades absolutas, prontas e nem concluídas, pois há sempre o que problematizar, construir, levantando reflexões, questionamentos e discussões a um determinado assunto ou tema de investigação. Com isso, produzimos novos pensamentos, análises e conhecimentos, reformulando e elaborando novos conceitos e novas pesquisas.

Desta maneira, outros campos de estudos podem se abrir, trazendo as perspectivas pós-críticas e os estudos foucaultianos para infinitas formas de saber-poder, focando para além das questões de classe da nossa população, como as questões de gênero, sexualidade, e ainda as questões de raça, idade, religião e tantas outras que são marcadores sociais em nosso mundo.

A linguagem da dança traz discursos e também a falta deles, por um caminho que é social, histórico e cultural, que se faz entender ou refletir em determinada época e lugar, dentro de determinados contextos sociais.

A dança é a mais antiga das artes, antes do homem se expressar através de desenhos, palavras faladas ou escritas ele utilizou de seu corpo para comunicar e se expressar através desta linguagem (FAHLBUSCH, 1990). Ela é “manifestação da cultura, é conhecimento e forma de comunicação”, forma esta que “não inclui necessariamente a verbalização” oral, mas sim a linguagem corporal. “O corpo que aprecia, por sua vez, não é corpo passivo, mas participativo.” (PORPINO, 2018, p. 102-103).

Dançar fez parte de minha vida desde a infância, na escola e fora dela, em apresentações artísticas. Fui aluna, aprendiz dessa arte, depois dançarina e com o tempo tornei-me professora e pesquisadora. Nas minhas experiências com a dança me vi interessada em pesquisar as questões de gênero e sexualidade por lidar, através dessa arte, com diferentes formas de ser e viver, e como essas pessoas eram discriminadas ao se expressar desse modo.

Vários discursos dados como verdadeiros se referiam à dança como “coisa de mulher”, “efeminação”, associada à “graça, delicadeza, leveza, meiguice”,

características contrárias à virilidade masculina, onde o processo criativo e artístico da dança de “relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir” tem a ver com o feminino, em “uma sociedade machista como a nossa.” (MARQUES, 2007, p. 39-40). Embora saibamos que o homem se manifesta na dança em diferentes culturas e contextos sociais como nas Danças étnicas, Danças folclóricas, como exemplo as Quadrilhas juninas, Danças de salão, Danças urbanas, entre tantas outras mais, pude perceber claramente em minhas aulas o preconceito com relação a quem dança, num discurso biológico, religioso e binário com relação aos gêneros e às sexualidades humanas.

Por isso, quis pesquisar e me debruçar sobre uma questão relacionada à dança, educação e identidades de gênero e sexualidade. Busquei inspiração em um grupo de dança, o Grupo Barbies, com seus membros formados por pessoas LGBTQIA+. Indaguei se esses/as integrantes através de suas performances dançantes, de seus discursos através de seus corpos, podem constituir-se como um grupo que promove a produção de conhecimento, entendimento, reconhecimento e respeito às diferenças e diversidade de gênero e sexualidade, ampliando saberes e visões de mundo em espaços não escolares, isto é, espaços que não são os das instituições de ensino e sim aqueles que vão para além dos muros da escola, como ruas, praças, quadras, salões, palcos de teatro e em *shopping centers* por exemplo.

Pretendi, todavia, pensar na busca de uma possível transformação social em prol dessa comunidade que há tanto tempo vem sendo vítima de preconceitos, de cerceamento de suas liberdades, de violência, opressão, reprovação, condenação, ameaça, imposição e controle de outros seres sociais que se julgam ter e viver os padrões corretos e ideais para os modos de ser, pensar e agir.

Ao dançar para variados públicos, o Grupo Barbies leva em seus corpos e sua dança as diferenças de gênero e sexualidade a todos/as que o assistem, produzindo conhecimento através da experiência de assisti-lo, educando acerca destas questões em variados espaços. Afinal, como afirma Porpino (2018, p. 104), “a dança traz consigo múltiplas narrativas expressas nas diversas possibilidades de vivência estética do corpo em movimento”. E “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Com isto, é que propus um estudo de caso, utilizando de instrumentos múltiplos para pesquisar com esse grupo, como Observação participante, Oficinas

reflexivas, Rodas de conversas, Entrevistas e Questionário, entendendo que é possível utilizar de vários procedimentos, ampliando o modo de pesquisar, sem que haja uma só metodologia rígida, formal e estruturada.

Pensando em estudar com esse grupo de dança, com integrantes tão diversos, que expressam diferentes construções de gênero e vivências das sexualidades e se eles/as educam para as diferenças, a pesquisa também veio problematizando outras questões mais específicas, questionando e produzindo informações sobre a origem do grupo; motivações para sua construção; o porquê dos/as integrantes escolherem a dança como atividade; que propósitos pretendem ou acreditam alcançar em suas ações. Além disso, analisei a importância desse grupo para cada integrante na construção de suas subjetividades e afirmação da identidade de gênero e sexual, observando o reconhecimento das identidades a partir da dança. Também verifiquei a percepção deles/as quanto à receptividade do público espectador.

Entende-se, através desta pesquisa, que o grupo percebe que as suas apresentações auxiliam na educação para o reconhecimento e respeito às diferenças, com relação à diversidade de gênero e sexualidade em variados espaços que não o da escola. Os/as integrantes do grupo relataram que foram bem recebidos/as nos lugares, sendo o público bem eclético com relação à faixa etária. Ainda informaram que tiveram um retorno positivo e carinhoso desse público e que alguns/algumas deles/as disseram que o grupo e seus membros serviram de inspiração tanto para pensar, refletir ou para participar deste ou de outros grupos com a mesma intencionalidade. “Então, dançar, seria uma maneira de movimentar ideias, desejos, identidades, imagens e valores que habitam o corpo e a cultura que ele compartilha”, já diziam Araújo e Filho (2019, p. 139).

E para corroborar no sentido de que dança é educação, podemos confirmar o que nos diz Karenine Porpino (2018, p. 95):

Assim como nos redemoinhos reais, as produções artísticas do dançar inquietam, desconstroem, transgridem o construído, mas também podem fazer surgir novas formas de pensar, novas atitudes e novas formas de ver, ora aproveitando, ora rejeitando ações anteriores. Tomando a expressão usada por Saporta (1999), “a dança se dá a ver”, ou seja, “só é perceptível pelo olhar”. É a partir do olhar, do emocionar pela apreciação, que a dança é capaz de produzir descondicionamentos do modo cotidiano de ver do espectador.

Os/as integrantes do grupo se uniram pela dança com propósitos semelhantes, como dito anteriormente, no capítulo três, dando significados ao que estavam fazendo, ao que queriam fazer, a seus corpos e movimentos, a si próprios. Cada um tinha sua história antes do grupo e construíram suas histórias a partir do grupo. Como nos dizem Araújo e Filho (2019, p. 127), “cada corpo é um conjunto peculiar de questões e expectativas preenchido por dores, amores, mundos plurais, prontos a serem libertos pela escrita, pela música, pela dança, pela arte”. Assim, percebemos que cada corpo que integra o grupo, munidos desses sentimentos, se uniram dando origem ao Grupo Barbies, com o intuito de trazer representatividade e lutar em prol dos direitos LGBTQIA+ através de seus corpos e sua dança. Fato este que fez a necessidade de se pensarem como grupo, mas também como indivíduos, construindo seus processos de subjetivação através de suas experiências a partir do grupo.

O Grupo de dança Barbies traz um sentido para esse nome, num claro deboche ao que ele representa, mostrando as diferentes formas de ser, estar, agir e se relacionar com o mundo de uma forma oposta ao da boneca com o mesmo nome. Eles/as quiseram romper com o padrão eurocêntrico da boneca que a maioria das pessoas conhecem, uma Barbie é uma boneca branca, esguia, de cabelo liso, loiro e que sustenta uma vida luxuosa, num mundo cor de rosa. Já os membros do Grupo de dança Barbies apresentam características opostas a estas, sendo composto por negros/as, pardos/as, por pessoas não tão magras e de classes sociais menos favorecidas. Há relações de poder existentes aí, uma cultura que se quer dominante e hegemônica constrói com a boneca valores e padrões. A partir desses valores e padrões, vão imprimindo certos discursos de verdade, tendo poder e controle sobre os corpos, governando suas ações, comportamentos e costumes, determinando modos de existência e de subjetivação (FOUCAULT, 2013). Existe, portanto, o discurso de reação dos/as componentes do grupo, promovendo resistência ao que é imposto em nossa sociedade.

A luta para terem o direito de ser quem são, de serem aceitos na sociedade, a militância pelo direito à igualdade faz esses indivíduos se unirem ao grupo, mas não é só isso, pois, eles/as têm amor à dança e porque são amigos/as. A amizade foi crescendo e se tornando também um dos motivos de continuarem juntos, dando mais força para seguirem em frente com o mesmo propósito. Esta

amizade é uma “trama afetiva muito intensa” (FOUCAULT, 1981, p. 2) que dá sustentação ao grupo, se tornando também uma forma de resistência ao poder representado pela sociedade com relação aos processos de normalização que ela institui. Esta união faz com que, uns com os outros, vão construindo suas subjetividades, suas construções de sujeito, tornando-se outro a partir do que se é, cuidando de si e de suas liberdades.

É através da dança que eles/as vão se identificando, se conhecendo, se transformando, se sentindo e assumindo seus corpos, seus desejos, seus saberes para além dos encontros para ensaios. Eles/as vão levando aos palcos de diferentes lugares o que são, ou querem ser. A dança diz sobre quem são. Porpino (2018, p. 108) afirma que “o corpo conta a sua história no dançar. Porém, conta uma história não linear, já que a história do corpo é repleta de descontinuidades, sua realidade é diversa, multifacetada, imprevisível e cheia de surpresas”.

Desse modo, o Grupo Barbies aprende e também ensina, ele faz parte de um processo educativo em que eles/as aprendem com as mídias que divulgam estilos de dança, músicas e movimentos, como o *Stiletto* e o *Vogue* e ensinam ao apresentarem a partir desse aprendizado, seus modos de ser, utilizando de técnicas corporais que os/as inspiram. Os/as que assistem são convidados/as a perceberem esses seres dançantes e a partir dessas imagens, conceberem através de suas experiências, saberes, emoções, ao seu modo, o entendimento das informações. Sendo assim, a dança do Grupo Barbies pode se constituir em uma potente ação pedagógica, transformando ideias, pensamentos, narrativas, visões de si, modificando modos de ver, pensar e agir.

Sabemos que a dominação, o gerenciamento e o controle de corpos, dominam as subjetividades. Esse gerenciamento e controle tem efeitos nas pessoas, pois elas são julgadas dentro de normas, regras, padrões e discursos de verdade, que enquadram, limitam, podem, inibem, para manter uma certa ordem social, ligada a redes de poder. Mas, as pessoas que integram o Grupo Barbies, conseguiram transgredir essa imposição e controle, vão se descobrindo através da dança e da interação com seus pares, vão compreendendo melhor seus corpos, seus desejos, seus pertencimentos de gênero e suas sexualidades. Sentem-se livres, melhoram a autoestima, sentem bem-estar, dançam e criam com prazer, fogem dos enquadramentos, das limitações e se expressam com liberdade. A dança no Grupo Barbies é atravessada por essas relações de poder e resistência que constituem

diferentes subjetividades, diferentes modos de existência. Assim, o corpo conta a sua história no dançar. Porém, conta uma história não linear, já que a história do corpo é repleta de descontinuidades, sua realidade é diversa, multifacetada, imprevisível e cheia de surpresas (PORPINO, 2018).

Entendendo que o Grupo Barbies faz parte de uma cultura, considero o trabalho do grupo como um investimento num processo de educação, que suas práticas culturais estão imbricadas às pedagogias produzindo sujeitos, formas de conhecer, de saber e de colocar em suspeita o presente. Deste modo, as pessoas do Grupo Barbies não apenas consomem a cultura das Danças Urbanas, *Voguing* e *Stiletto*, mas também produzem e transformam a cultura através de suas próprias experiências e modos de ser.

Já os/as que assistem ao grupo não estão passivos em relação a essa cultura do Barbies, eles/as podem utilizar a arte cultural da dança do grupo para compreender a diversidade de identidades de gênero e sexualidade, transformando suas ideias, pensamentos e atitudes. Aquele e aquela que assiste são convidados/as a colocarem os limites do gênero e sexualidade sob questionamento.

Trata-se então de uma forma de pedagogia, importante articuladora de processos educativos. Uma pedagogia que surge em outros espaços que não sejam o da escola. Percebemos que os palcos em que o Barbies se apresenta, podem ser também lugares de aprendizagens, uma vez que os processos educativos podem extrapolar amplamente o âmbito escolar e, quando atrelados à cultura, chamamos de Pedagogias Culturais. Como escreve Porpino (2018, p. 101), temos que compreender a arte “não só como obra de arte, mas como manifestação dinâmica e significativa para uma cultura”.

Porpino (2018), afirma que “dança é educação, [...] que as narrativas do dançar ocupam um espaço bem mais amplo do que as narrativas escolares e que, desta forma, o fenômeno educativo, tal qual o compreendemos, extrapola o espaço do ensino sistematizado.” (p. 119).

Dentre os conteúdos que as danças do Grupo Barbies, sua arte, suas performances, enquanto instrumento educativo quer trazer para o conhecimento além da escola estão: diversidade, reconhecimento, aceitação, respeito, amor. Eles/as do grupo querem chamar a atenção para as questões de gênero e sexualidade, para a diversidade existente no mundo. O grupo se apresenta em espaços como teatros, *shopping centers*, ruas, praças públicas, escolas e ainda

veiculam suas apresentações na mídia, quando são entrevistados/as para uma TV local ou compartilham suas fotos e vídeos em redes sociais, como o aplicativo *Instagram*. Nesses espaços eles/as percebem a recepção, a reação do público, e dizem ser positiva, entusiasmada, alegre e que, às vezes, o público vê as diferenças como algo novo, mas que sentem que estão aprendendo com elas, reconhecem o trabalho artístico e os reconhecem como indivíduos de uma mesma sociedade.

Muniz (2011, *apud* MOOJEN, WOLFFENBÜTTEL e NARVAZ, 2017, p. 148), afirma que “a arte deveria estar nas ruas e aproximar cada vez mais o público da obra artística, resgatando a humanidade do próprio artista, exposto como um ser humano como outro qualquer”. E é isso que o Grupo Barbies está fazendo, levando sua arte para as ruas, em diferentes espaços.

Como já dissemos anteriormente, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57) afirmam que somos educados/as diariamente por imagens, textos e outros artefatos em diferentes espaços além da escola e que visões de mundo, de gênero, de sexualidade são expostos para nós. As representações de mundo estão aí nos currículos culturais postos em circulação, há um “conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer” que está sendo ensinado constantemente. É isto que pretendemos dizer sobre como a dança educa para o reconhecimento e respeito às diferenças, com relação à diversidade de gênero e sexualidade em variados espaços que não o da escola.

A partir da realização da pesquisa, será oportuno propor ao Grupo Barbies que se apresentem em mais escolas, além daquelas onde já se apresentaram, pois se fora delas já estão educando para a diversidade, então que façam isso também no seu interior. Moojen, Wolffenbüttel e Narvaz (2017, p. 150) destacaram que:

Durante observações nas aulas de Artes, Educação Física, recreios e demais tempos e espaços da escola, foram observadas situações que reproduziam valores estereotipados e binários, socialmente instituídos ao longo dos séculos sobre homens e mulheres.

As autoras acima mencionadas pesquisaram uma escola no Rio Grande do Sul e constataram essa realidade em determinadas práticas dentro da escola. Essa realidade não difere de algumas outras escolas, nas quais fui docente de

Educação Física e Dança, observando situações que remetem à normatização de gênero, como vestimenta, atitudes e movimentos impostos pela sociedade.

Entendemos que quem assiste e quem pratica estão diretamente envolvidos/as em conhecer, transformar seus pensamentos, ideias, valores, como também conhecer-se e transformar-se, mesmo sabendo que existem relações e disputas de poder, surgindo as resistências.

Enfim, a dança educa para as relações de gênero e sexualidade apresentando maneiras de ser, agir e pensar, o que faz com que os/as espectadores/as olhem para si mesmos/as e para as outras pessoas e reflitam sobre esses modos, seja para inspirar-se neles, ou ainda para obterem uma outra visão sobre si e sobre o outro, desconstruindo determinados discursos de ódio, de incompreensão que existem nas sociedades. Assim, como seres sociais e políticos, podemos ir transformando a realidade em que vivemos, tornando-a mais justa, respeitosa, diversa e igualitária com relação aos direitos humanos,

Na intenção de discutir aqui a dança enquanto instrumento de educação e de afirmação da diversidade de sujeitos nela existente, mostrando que a dança, assim como outras formas de arte devem ter a intenção de provocação, de inquietação, que pode educar fora dos espaços escolares, tirando as pessoas de um lugar de conforto, mostrando com isso a diversidade humana que habita nossas sociedades, é que proponho que se identifique nessas experiências e com essa pesquisa, um possível surgimento, qualitativamente e quantitativamente, de ações afirmativas para os grupos LGBTQIA+. Barbara Bergmann (1996, p. 7, citada por MOEHLECKE, 2002, p. 199-200) entende, de maneira ampla, que:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas, aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

E a ação afirmativa teria como função “[...] a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços

educacionais e por posições no mercado de trabalho”. (CONTINS, SANT’ANA, 1996, p. 210, citado por MOEHLECKE, 2002, p. 200).

Seria relevante entender que além de educar para um novo pensar, para a melhoria do reconhecimento e aceitação das diferenças, ações afirmativas possam também advir desse processo, facilitando o acesso ao trabalho, à educação, ao lazer, acesso a cuidados de saúde adequados, auxiliando na diminuição do preconceito e no enfrentamento efetivo das violências, ampliando as possibilidades de viver bem para essas comunidades LGBTQIA+ e facilitando a aceitação social. Acredito que pesquisas, no campo da educação, podem influenciar práticas, programas e políticas.

Indico também nestas considerações finais, a possibilidade de futuramente realizar um levantamento do Estado da Arte para além dos periódicos em ‘Educação’ analisados nesta dissertação, mas pesquisar também periódicos na área de ‘Artes’, ainda no contexto da Arte, Educação e Pedagogias Culturais.

Nesse campo de levantamento de análise do estado da arte, me deparei com a palavra “Artivismo” (Arte e Ativismo) e que pretendo aprofundar em estudos futuros, pois entendo que ela me proporciona várias articulações com relação à minha pesquisa, que traz como objetivo central educar, através da arte da Dança, para as diferenças de gênero e sexualidade, promovendo resistência a uma conjuntura política, social e educacional presente nos dias atuais de nosso país, na tentativa de desconstruir as normas binárias de gênero e normas que dizem respeito à sexualidade. A prática do Artivismo pode ser um potente instrumento de educação em espaços não escolares, quando o objetivo se faz dentro da perspectiva educacional além do ativismo político.

Outra lacuna a ser preenchida em futura pesquisa, se dá com relação em discutir mais sobre a arte contra hegemônica, que subverte as hierarquias e desigualdades sociais. A arte contra hegemônica pode abordar temas relacionados à identidade de gênero e sexualidades. Essa forma de arte busca dar voz a grupos oprimidos, e muitas vezes é utilizada como meio de protesto e conscientização social. A arte contra hegemônica é aquela que questiona as formas dominantes de pensamento, cultura e poder presentes em nossa sociedade, aquela que pode ser entendida como uma forma de expressão artística que desafia normas estabelecidas, que subverte, provoca resistência, abordando assuntos ou temas que

são marginalizados ou invisibilizados pela cultura dominante, dando voz a grupos e utilizada como meio de protestos.

Minhas intenções, após a realização desta pesquisa de mestrado, é investir mais nos estudos dos temas Arte contra hegemônica, Ativismo e Educação, pois, além do interesse pessoal, tais temas dialogam com minha trajetória de estudos em Dança, Educação, Identidades de gênero e sexualidade.

Tal trajetória iniciou-se num grupo muito especial, o GESED, um grupo que me proporcionou um outro olhar sobre fazer pesquisas e também um outro olhar sobre Educação e Diversidade. Grupo que me possibilitou pensar diferente através de inúmeros livros, textos, filmes, pesquisas e experiências de outros/as participantes e colegas do grupo, experiências essas que vou levar para a vida. Minha pretensão, portanto, é continuar participando, estudando, aprendendo e quem sabe futuramente, trazer novas problematizações para uma futura pesquisa que nos ajude a ver o mundo mais livre e colorido, pois essa é a minha intenção e, com certeza, de muitos.

É importante reconhecermos a heteronormatividade e a cisnormatividade como formas de opressão e trabalhar para criar uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero ou da sua sexualidade, sejam valorizadas, respeitadas e tenham seus direitos garantidos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. No castelo da história só há processos e metamorfoses, sem veredicto final. *In*: PASSETI, Edson. **Kafka, Foucault: sem medos**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 13-32.
- AMORIM, Marília. O discurso da dança e o conceito de gênero – alguns elementos de leitura. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 64-96, abril/jun., 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/42617/31605>. Acesso em: 08 abr. 2023.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJpM7YVWxWvmTj8S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANDREOLI, Giuliano Souza. **Dança, Gênero e sexualidade: Narrativas e performances**. Curitiba: Appris, 2019.
- ANDREOLI, Giuliano Souza. O Ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade. **RELACult - Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, Santa Maria, v. 5, n. 2, artigo n. 926, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/926/1106>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v.37, n. 37, p. 375-394, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332429977>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- ANZIEU, Didier. **O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.
- ARAÚJO, Pedro Simon Gonçalves; FILHO, Raimundo Martins da Silva. Estética, dança e cultura visual: Ressonâncias da pesquisa em espaços educativos. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n.1, p. 123-144, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7304>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 27–82.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BASTOS, Cibelle Cavalli, **Mil maneiras de matar um monstro**. Exposição na Galeria de Arte Mendes Wood DM, São Paulo, 2016. Uma conversa entre Cibelle Cavalli Bastos e o curador de artes Pablo León de la Barra. Disponível em: <https://mendeswooddm.com/pt/exhibition/a-thousand-ways-to-kill-a-monster>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: Edições n-1, 2019.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomas Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

CARDOSO JR., Hélio Rebello; NALDINHO, Thiago C. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. **Fractal**: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 43-56, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/TH8vqFDqktxKC7D8NBFL5Kg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Para que Serve uma Subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.18, n. 3, p. 343-349, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/mgDJP8Myg7ZgxnnWGq8fcSQ/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20liga%C3%A7%C3%A3o%20da%20subjetividade%20com,se%20desfaz%20com%20o%20tempo>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém. **Fractal**: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 623-638, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/kzJwqhmwy9Xgsz3SxhXPVdC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CHAVES, Elisângela; MORENO, Andréa. A dança e a educação da feminilidade: Belo Horizonte – MG (1930-1960). **Pro.Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 259-284, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kw6yLrzzv7zsV86wdQxCzpyM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2023.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, [online], n. 3, p. 54-81, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/41/245>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FAHLBUSCH, Hannelore. **Dança Moderna e contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FERRARI, Anderson. O conceito de experiência e sua potencialidade para a Educação. *In*: FERRARI, Anderson. (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p. 15-20.

FERRARI, Anderson. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WjLBP8jtgGB6wXHSQWy9DQg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 18 abr. 2023.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Políticas e Poéticas das Imagens: Implicações para o campo da Educação. *In*: **Política e Poética das Imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p.11-1.

FIGUEIRÊDO, Alessandra A. F; QUEIROZ, Tacinara N. **A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo**. Seminário Internacional Fazendo o Gênero (Anais eletrônicos), Florianópolis, 2012. p.1-10. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373241127_ARQUIVO_AUTILIZACAODERODASDECONVERSACOMOMETODOLOGIAQUEPOSSIBILITAODIALOGO.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/28174801/metodologia-da-pesquisa-cientifica-prof-joao-jose-saraiva-da-fonseca>. Acesso em: 15 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. O triunfo social do prazer sexual: uma conversação com Michel Foucault. *In*: MOTTA, M. (Org.). **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Coleção Ditos & Escritos. v. 5. p. 119-125.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

FOUCAULT, Michel. 1972. Retornar a História. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. p. 282-295.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. A amizade como modo de vida. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. Le Bitoux, publicada no **Jornal Gai Pied**, Paris, online, n. 25, abril de 1981, p. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://michelfoucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”**. Editora Boitempo, 2010.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar**. 2014. 268f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia: 2014.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 53, p. 31-55, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DCrTySKB3KpC9knsrTg7Drf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GABARDO JUNIOR, Jair M.; REIS, Lui M.; FEDALTO, Antony V. de Paula. BNCC, *voguing*, gênero e sexualidade: reflexões a partir de uma experiência na formação docente em dança no estágio supervisionado. **Revista Cena**, Porto Alegre, v. 22, n. 38, p. 1-10, set./dez., 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/125178-Texto%20do%20artigo-540963-1-10-20220920%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/125178-Texto%20do%20artigo-540963-1-10-20220920%20(1).pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 28-40.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisas qualitativas em Ciências Sociais**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GONÇALVES, Vinícius Viana; STOLZ, Sheila. A importância da representatividade política das pessoas LGBTQIA+ em tempos de cólera: comentários ao pleito eleitoral de 2020. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 102-128, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/20479-Texto%20do%20artigo-77705-1-10-20211129.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

GOULARTH, Neilton dos Reis. **Máquina de fazer comunidades (LGBTQIA+) e outras bioengenharias-filosóficas**. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: Proposta para uma nova narrativa educacional**. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. 4ª ed. Tradução: Ana M. B. De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 abr. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução: Irene Ferreira *et al.*, 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *Queer*. Belo Horizonte: América, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós – estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomas Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação, abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 5 mai. 2023.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 19, n. 28, p. 263-284, mai./ago., 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300005. Acesso em: 20 set. 2019.

MEYER, Dagmar E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 49-63.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. (Série Cadernos da Diversidade). Belo Horizonte: Autêntica, UFOP, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MOOJEN, Alexandra de C.; WOLFFENBÜTTEL, Cristina R.; NARVAZ, Martha G. Corpos e Gêneros dançam na Escola: possibilidades de subversão na Educação. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p. 131-152, ano 17, n. 34, ago./dez., 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344047178_Corpos_e_Generos_Dancam_na_Escola_Possibilidades_de_Subversao_na_Educacao. Acesso em: 18 abr. 2023.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de.; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.140, p. 629-648, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XFVC9wZHQsxmyKnKsFQg39k/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

NASCIMENTO, Diego Ebling. **Macho, bailarino e homossexual**: um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Pelotas, 2013. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2014/04/Diego-do-Nascimento.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

NAVARRO, Pedro. Estudos discursivos foucaultianos: questão de método para análise de discursos. **Revista Moara**, Belém, ed. 57, v. 1, p. 08-33, dez., 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/9682/6672>. Acesso em: 07 abr. 2021.

NOLETO, Rafael da Silva. “Babados, xotes e xaxados”: Notas sobre festa, ritual e marcadores sociais da diferença na quadra junina de Belém. **Amazônica**: Revista de Antropologia, Belém, v. 8, n. 1, p. 198-221, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/4731/4339>. Acesso em: 18 abr. 2023.

NOLETO, Rafael da Silva. “Brilham estrelas de São João!”: notas sobre os concursos de “Miss Caipira Gay” e “Miss Caipira Mix” em Belém (PA). **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 74-110, dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/rQKVRvqhg3FPbyhqmJqFvFr/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. São Paulo: Graal, 1999.

OSSONA, Paulina. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1998.

PELLIZZARO, Nilmar. A amizade na perspectiva de M. Foucault. **Argumentos**, Revista de Filosofia, Fortaleza, ano 7, n. 14, p. 113-126, jul./dez., 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24160/1/2015_art_npellizzaro.pdf. Acesso em 31 jan. 2023.

POL-DROIT, Roger. **Foucault Michel Entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25583/3/Dan%c3%a7a%20%c3%a9%20educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RANNIERY, Thiago. Manifesto Beyoncé no currículo: a força da música e o brilho erótico do corpo que dança. *In*: PARAÍSO, Marlucy A.; CALDEIRA, Maria Carolina. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 199-218.

RAMÍREZ, B. (2014). Colonialidad e cis-normatividade. Entrevista com Viviane Vergueiro. **Iberoamérica Social**: revista-red de estudios sociales, [revista digital], v.3, p. 15-21. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ColonialidadeECisnormatividade-6624989.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

REIS, Cristina D'Ávila Reis. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 245-262.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? *In*: SOARES, Carmen Lúcia (Org.) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, Gustavo Gomes da Costa. Movimento LGBT e partidos políticos no Brasil, **Revista Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 179-212, Jan./Jun., 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.005>. Acesso em: 22 mar.2023.

SANTOS, Michele Priscila Gonçalves dos. **“Dá um like e se inscreve no canal!”**: problematizando discursos de gêneros e sexualidades em vídeos do Youtuber Felipe Neto. Dissertação de Mestrado, 2021. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2021.

SCHIJEN, Sarah. Uma breve história sobre o vogueing, contada pela Vogue. **Revista Vogue**, São Paulo, Jun., 2019. Disponível em: <https://www.vogue.pt/vogueing-historia-danca>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-99. jul./dez., 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/71721-Texto%20do%20artigo-297572-1-10-20170307.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SNIZEK, Andréa Bergallo. Corpo e identidade na dança contemporânea. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 43-57, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol14/artigo4vol14-1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

SOARES, Carmen Lúcia.; e coletivo de autores. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. Apresentação **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 5-6, ago., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/45skKJWgJ4NPvqcm4R4rThH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SOMMER, Luís Henrique; WAGNER, Irmo. **Mídia e Pedagogias Culturais**. 2019. Disponível em: <https://moodlep.uem.br/pluginfile.php/71083/course/overviewfiles/M%C3%ADdias%20e%20Pedagogias%20Culturais.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 7 dez. 2019.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. As danças midiáticas e o governo dos corpos infantis na contemporaneidade: lições sobre a produção de corpos heteronormativos. **Revista Cocar**, Belém, v.12, n.33, p. 264 -287, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1728>. Acesso em: 18 abr. 2023.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, S.; CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. (Org.). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero** [online], Salvador, 2016. p. 249-270. ISBN: 978-85-232-1866-9. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/mg3c9/pdf/messeder-9788523218669-14.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. 244 f.: il. Orientador: Prof. Dr. Djalma Thürler. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

VIEIRA, Pollyane B. A.; FREIRE, Elisabete S.; RODRIGUES, Graciele M. Folgedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 248-257, set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n55p248>. Acesso em 18 abr. 2023.

WENETZ, Ileana; MACEDO, Christiane G. Masculinidade(s) no balé: gênero e sexualidade na infância. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-12, e25081, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/90474/55144>. Acesso em: 18 abr. 2023.

Z Aidan, Paula. **Stiletto**: Conheça a história e confira a entrevista. 2016. Disponível em: <https://blogandocultura.wordpress.com/2016/02/01/stilieto/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

APÊNDICE A: PLANEJAMENTO DAS OFICINAS REFLEXIVAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PLANEJAMENTO DAS OFICINAS REFLEXIVAS

Primeira Oficina Reflexiva:

Tema: Identidade e a Dança

Data: 31/08/19

Horário: 19h às 20h30

Local: Studio Respirary

Objetivos:

- Conhecer como as/os integrantes do Grupo Barbies se identificam quanto ao gênero e à sexualidade e qual a relação da construção dessas identidades com a dança.
- Focar nas seguintes investigações:
 - Dados pessoais
 - Como os/as integrantes se identificam com relação ao gênero e sexualidade
 - O que é dança para eles/as
 - Qual a relação da construção da identidade sexual e de gênero deles/as com a dança.

Recursos Materiais: aparelho de som, celular com o aplicativo *Spotify*, cabo auxiliar para conexão do celular no aparelho de som.

Músicas: Deixar eles/as escolherem as músicas para as atividades propostas, para que as mesmas sejam do universo deles/as, familiares a eles/as, dentro dos estilos

de danças urbanas que eles/as praticam. Para que assim, se sintam mais à vontade para realizarem as tarefas

Atividades: - Apresentação da proposta, do tema e dos objetivos (Tempo:2 min.)

- **Aquecimento:** soltura articular e alongamento (Tempo: 8 min.)

- **Aproximação:** “Estátua dos sentimentos”: Todos/as caminhando e ao parar a música fazer uma pose com o sentimento que a pesquisadora falar. Exemplos: alegria, satisfação, vitória, medo, vergonha, rancor, tristeza etc. (Tempo: 5 min.)

- **Desenvolvimento:** Pedir que o grupo construa, através de improvisação e criação, uma pequena sequência coreográfica, dentro do estilo de dança familiar a eles/as, que represente sua identidade sexual e de gênero e a construção dessa identidade com relação à dança. (Tempo: 10 min.)

- **Finalização:** Apresentação individual da sequência construída. (Tempo: 10 min.)

- **Fechamento:**

○ **Roda de conversa:** avaliação sobre a dinâmica experienciada, a construção e a conclusão da sequência coreográfica. (20 min.)

○ **Entrevista:** gravação de entrevista sobre dúvidas e assuntos que surgiram durante a roda de conversa (que também foi gravada) (15 min.)

○ **Questionário:** aplicação do questionário do primeiro momento (20 min.)

Observação:

Marcar os próximos encontros com intervalo entre eles, para não ficar cansativo, enojativo, para dar tempo da pesquisadora transcrever as entrevistas e para que o grupo tenha seu próprio tempo de ensaio só com eles mesmos, já que só se encontram aos sábados.

Segunda Oficina Reflexiva:

Tema: O Grupo de dança Barbies

Data: 28/09/19

Horário: 19h às 20h30

Local: Studio Respilary

Objetivos:

- **Pesquisar:**
 - Qual a origem do Grupo de dança Barbies,
 - Quais as motivações para sua construção,
 - Por que escolheram a dança como atividade e
 - Que propostas e objetivos pretendem alcançar em suas ações

Recursos Materiais: aparelho de som, celular com o aplicativo *Spotify*, cabo auxiliar para conexão do celular no aparelho de som.

Músicas: Deixar eles/as escolherem as músicas para as atividades propostas, para que as mesmas sejam do universo deles/as, familiares a eles/as, dentro dos estilos de danças urbanas que eles/as praticam. Para que assim, sintam mais à vontade para realizarem as tarefas

Atividades: - Apresentação da proposta, do tema e dos objetivos (Tempo:2 min.)

- **Aquecimento:** soltura articular e alongamento (Tempo: 8 min.)

- **Desenvolvimento:** 1ª tarefa: Transformar em movimento uma palavra que represente o grupo. (Tempo: 10 min.)

2ª tarefa: Unir os movimentos de cada um numa pequena sequência coreográfica. (Tempo: 15 min.)

- **Finalização:** repetir a sequência três vezes seguidas. (Tempo: 5 min.)

- **Fechamento:**

○ **Roda de conversa:** Sentar em círculo e conversar sobre a atividades realizadas (10 min.)

○ **Entrevista:** responder através de entrevista gravada, no aparelho de celular, as questões apresentadas no questionário (20 min.)

○ **Questionário:** aplicação do questionário do segundo momento (20 min.)

Terceira Oficina Reflexiva:

Tema: Dança e Educação

Data: 26/10/19

Horário: 19h às 20h30

Local: Studio Respilary

Objetivo:

- Identificar se através das ações propostas pelo grupo evidenciam-se processos de reconhecimento e respeito às diferenças que se configurariam em processos educacionais em espaços não formais.

Recursos Materiais: aparelho de som, celular com o aplicativo *Spotify*, cabo auxiliar para conexão do celular no aparelho de som.

Músicas: Deixar eles/as escolherem as músicas para as atividades propostas, para que as mesmas sejam do universo deles/as, familiares à eles/as, dentro dos estilos de danças urbanas que eles/as praticam. Para que assim, sintam mais à vontade para realizarem as tarefas

Atividades: - Apresentação da proposta, do tema e dos objetivos (Tempo:2 min.)

- **Aquecimento:** soltura articular e alongamento (Tempo: 8 min.)

- **Desenvolvimento:** 1ª tarefa: Pensar em um movimento de dança que vivenciou na escola ou que assistiu no ambiente escolar e tentar reproduzi-lo (Tempo: 10 min.)

2ª tarefa: Pensar em um movimento de dança que vivenciou fora da escola ou que assistiu em um ambiente não escolar e reproduzi-lo. (Tempo: 5 min.)

- **Finalização:** Unir os movimentos da 1ª e 2ª tarefas numa pequena sequência coreográfica e apresentar para o grupo. (Tempo: 15 min.)

- **Fechamento:**

- **Roda de conversa:** Sentar em círculo e conversar sobre a atividades realizadas (15 min.)
- **Entrevista:** gravação de entrevista sobre dúvidas e assuntos que surgiram durante a roda de conversa (que também foi gravada) e respostas orais das perguntas do questionário. (15min.)
- **Questionário:** aplicação do questionário do terceiro momento (20 min.)

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS INTEGRANTES DO GRUPO BARBIES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TEMA: "Dança e educação: interfaces com identidades sexuais e de gênero que rompem com a heteronormatividade: Estudo de caso com o Grupo Barbies – Juiz de Fora/MG".

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

A presente pesquisa visa um aprofundamento na área de estudos relativos à Educação, Corpo, Dança e Identidades Sexuais e de Gênero.

Tem por finalidade coletar dados, mediante questionário/formulário, que possibilitem investigar e refletir como a Dança pode se constituir em ações educacionais responsáveis pelo reconhecimento e respeito às diferenças, ampliando saberes e visões de mundo em espaços não escolares.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Pesquisar a origem do Grupo de dança Barbies, quais as motivações para sua construção, porque escolheram a dança como atividade e que propostas e objetivos pretendem alcançar em suas ações;
- Analisar a importância desse grupo na construção e afirmação da identidade sexual e de gênero dos seus/suas integrantes;
- Avaliar os limites e as possibilidades de desenvolvimento do grupo e reconhecimento das identidades de seus/suas integrantes a partir da dança;
- Identificar se através das ações propostas pelo grupo evidenciam-se processos de reconhecimento e respeito às diferenças que se configurariam em processos educacionais em espaços não formais.

Contamos com o seu apoio e informamos que seu nome permanecerá no absoluto anonimato.

Caso aceite participar, pedimos que as respostas sejam mais completas e fidedignas possíveis.

Certos de sua colaboração, desde já agradecemos.

PESQUISADORA: Prof^ª. Jeanne C. Vieira

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
1º MOMENTO: Identidade e a Dança

NOME: _____
DATA: _____ HORÁRIO: _____ LOCAL: _____

1. Dados de Identificação:

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade atual _____ anos

Naturalidade: _____.

Cor/raça/etnia: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

2. Você se vincula a alguma religião? () Não () Sim

Qual? _____

3. Grau de Escolaridade:

() Fundamental Incompleto () Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio em curso

() Ens. Médio Completo

() Ensino Técnico () Ensino Tecnológico Curso: _____

() Ensino Superior: () Completo () Incompleto () Em curso

Curso: _____

4. Renda:

Qual a renda mensal de sua família?

() Até 2 salários mínimos () 2 a 4 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos

() 6 a 10 salários mínimos () Acima de 10 salários mínimos

Qual sua renda mensal?

() Até 2 salários mínimos () 2 a 4 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos

() 6 a 10 salários mínimos () Acima de 10 salários mínimos

5. Como você se identifica com relação à sua identidade sexual e de gênero:

Qual é a sua orientação sexual?

() Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Assexual () Pansexual

() Outra: _____

Qual é a sua identidade de gênero?

Travesti Mulher Transexual Homem Transexual Transgênero Cis

Homem Mulher

Outra: _____

6. O que é a dança para você?

7. Qual a relação da construção da sua identidade sexual e de gênero com a dança?

Há mais alguma coisa que você gostaria de relatar com relação às questões respondidas?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

TEMA: "Dança e educação: interfaces com identidades sexuais e de gênero que rompem com a heteronormatividade: Estudo de caso com o Grupo Barbies – Juiz de Fora/MG".

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

2º MOMENTO: O Grupo de Dança Barbies

NOME: _____

DATA: _____ **HORÁRIO:** _____ **LOCAL:** _____

8. Como se deu a origem do Grupo de Dança Barbies?

9. Quais os objetivos do Grupo Barbies?

10. Há temas relacionados ao público LGBTTI+ na dança do Grupo Barbies?

() NÃO () SIM

Especifique: _____

11. Como é a sua atuação dentro do Grupo Barbies? Explicar.

12. O que une você ao Grupo Barbies?

13. Qual a importância de participar do Grupo Barbies?

14. Para você, o que dá sustentação ao Grupo Barbies?

Há mais alguma coisa que você gostaria de relatar com relação às questões respondidas?

AGRADECIDOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TEMA: "Dança e educação: interfaces com identidades sexuais e de gênero que rompem com a heteronormatividade: Estudo de caso com o Grupo Barbies – Juiz de Fora/MG".

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

3º MOMENTO: Dança e Educação

NOME: _____
DATA: _____ **HORÁRIO:** _____ **LOCAL:** _____

15. Seria possível pensar a relação identidade sexual e de gênero e a dança como processos educativos?

16. O Grupo Barbies se apresenta em espaços para além do público LGBTTI+? Quais?

17. O Grupo Barbies promove ações para fortalecer os processos de reconhecimento e respeito às diferenças? Quais? Explique.

18. Você percebe que essas ações se configuram em processos educacionais em espaços não escolares? Explique.

19. Você acredita, percebe, que as apresentações do Grupo Barbies auxiliam na educação para o reconhecimento e respeito às diferenças, com relação à diversidade de gênero e sexualidade, ampliando saberes e visões de mundo em espaços que não são escolares?

20. Há mais alguma coisa que você gostaria de relatar com relação às questões feitas e ou respondidas?

ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **"Dança e educação: interfaces com identidades sexuais e de gênero que rompem com a heteronormatividade: Estudo de caso com o Grupo Barbies – Juiz de Fora/MG"**.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de aprofundamento nesta área de estudos relativos à Educação, Corpo, Dança e Identidades Sexuais e de Gênero, uma vez que são poucas as produções teórico-acadêmicas sobre a população LGBTTI+ no que diz respeito aos seus processos educacionais.

Nesta pesquisa pretendemos saber como a Dança pode se constituir em ações educacionais responsáveis pelo reconhecimento e respeito às diferenças, ampliando saberes e visões de mundo em espaços não escolares.

Caso concorde em participar, faremos as seguintes atividades de pesquisa que contarão com sua participação: realização de entrevistas semiestruturadas, filmadas e gravadas em áudio; aplicação de questionário semiaberto; pedido de registro escrito de perguntas relativas à pesquisa; filmagens e fotografias dos ensaios e apresentações das produções artísticas; recolhimento de dados através de observação nos encontros, reuniões e ensaios do Grupo de Dança Barbies, atuando a pesquisadora na perspectiva da Observação Participante, interagindo com os (as) integrantes do grupo. Os dados produzidos serão confrontados com a revisão de literatura e a análise documental.

A proposta de estudo não acarreta a exposição dos sujeitos a quaisquer riscos.

A pesquisa pode trazer benefícios como o registro de um contexto de pesquisa ainda não investigado, uma vez que há poucos referenciais que mencionam estudos com grupos de dança, cuja proposta seja desenvolver o ativismo e a educação através da arte da Dança.

Assim, esta pesquisa pode contribuir para a ampliação do campo reflexivo e teórico nesta área de conhecimento, podendo colaborar, a longo prazo, na estruturação de políticas públicas com foco no respeito à diferença, no que se refere às pessoas LGBTQIA+.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a).

A pesquisadora não irá divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que a pesquisa possa resultar. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Eu,

_____,
declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante