



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ERIKA KRAYCHETE ALVES

ENTRE TELAS E JANELAS: UM OLHAR RESSIGNIFICADO PARA O
USO DA VIDEODANÇA COMO METODOLOGIA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM DANÇA

CURITIBA

2022

ERIKA KRAYCHETE ALVES

ENTRE TELAS E JANELAS: UM OLHAR RESSIGNIFICADO PARA O
USO DA VIDEODANÇA COMO METODOLOGIA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM DANÇA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Wosniak

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Alves, Erika Kraychete

Entre Telas e Janelas : um olhar ressignificado para uso da
videodança como metodologia no ensino-aprendizagem em dança
/ Erika Kraychete Alves. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Pro^{fa} Dr^a Cristiane Wosniak

1. Dança – Estudo e ensino. 2. Ensino – Inovações tecnológicas.
3. Tecnologia educacional. 4. Educação a distância. 5. Ensino -
Metodologia. I. Wosniak, Cristiane. II. Universidade Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ERIKA KRAYCHETE ALVES** intitulada: **ENTRE TELAS E JANELAS: UM OLHAR RESSIGNIFICADO PARA O USO DA VIDEODANÇA COMO METODOLOGIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica

22/03/2022 12:59:58.0

CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

31/03/2022 10:50:33.0

SIMONE APARECIDA RECHIA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/03/2022 11:09:32.0

ELKE SIEDLER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Paraná por providenciar amplo espaço de descobertas, discussão e construção de conhecimento.

Agradeço à minha orientadora Cristiane Wosniak, por caminhar ao meu lado, inspirando competência e paixão pelas relações entre Dança e Tecnologia, ao passo que me incentivou a nunca desistir das minhas ideias para produção desta pesquisa.

Agradeço às professoras Elke Siedler e Simone Rechia, que constituíram a banca de qualificação e defesa, por toda atenção dedicada, gentileza e cuidado investido para me auxiliar na construção de sentido desta dissertação.

Agradeço à professora Marynelma Camargo Garanhani, por acreditar nesta pesquisa quando esta era apenas uma faísca, um caminho a ser percorrido.

Agradeço aos alunos e alunas do projeto *Pé na Dança*, que juntaram suas telas ao lado da minha, confiaram em meu trabalho e construíram cada *frame* desta pesquisa comigo.

Agradeço aos meus pais, Cintia Kraychete Alves e Christian Aurélio Alves, por fazerem de tudo para me darem condições de continuar na vida acadêmica e profissional, dando suporte às minhas escolhas e segurando minhas mãos nos altos e baixos da vida.

Agradeço ao Flavio Fíngolo Claras, companheiro de todas as horas, pela paciência constante, pela escuta disponível, por entender minhas necessidades e comemorar cada vitória ao meu lado.

Agradeço a todos os professores e professoras em meu caminho que, de alguma forma, me instigaram e me impulsionaram a continuar fazendo perguntas, sempre.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos que viabilizou a realização desta pesquisa.

RESUMO

A dissertação intitulada: *Entre Telas e Janelas: um Olhar Resignificado para o uso da Videodança como Metodologia no Ensino-Aprendizagem em Dança* nasce de uma questão-problema específica: *de que forma e com que meios a videodança poderia ser utilizada como metodologia de ensino da Dança?* Para responder à questão empreende-se uma investigação pautada, metodologicamente, em uma revisão de literatura narrativa (RLN) articulada a um estudo de caso, com aportes da pesquisa, com/sobre dispositivos tecnológicos focalizando a videodança *EntreTelas: uma videoconfedança'* como objeto empírico/*corpus* da investigação. O objetivo é refletir e analisar de que forma e com que meios a linguagem videodança em questão, em seus aspectos formativos processuais e não apenas como material de resultado artístico, pode ser considerada como uma singular abordagem metodológica para o ensino-aprendizagem em Dança em tempos de mediação online, a partir dos pressupostos da pedagogia da ubiquidade e da educação para/da era digital. Para a área da Educação, em tempos de pandemia e isolamento social, a presente pesquisa investigativa pode contribuir ao se propor a apontar formas híbridas de ensino-aprendizagem em [vídeo]dança, criar estruturas de registro do processo de criação e formação e integrar os participantes, em suas trajetórias de aprendizes do movimento dançante, por meio de avançadas tecnologias de comunicação. O protagonismo dos participantes em seus próprios processos criativos, nas redes digitais, pode assegurar este ato performativo coletivo como um potente espaço de construção de corpos virtualizados e imaginários artísticos. Julgou-se pertinente, também, que a problematização de suas imagens e movimentos registrados e reelaborados por meio da edição videodançante coletiva, pudesse ser resignificada pela pesquisadora/artista em sua criação videográfica autoral. O referencial teórico desta pesquisa perpassa três grandes grupos de assuntos correlatos: Corpo, Ensino da Dança e Videodança, em seus desdobramentos e articulações sobre/com mediações tecnológicas, a linguagem e a educação estética.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Dança; Videodança; Mediação; Tecnologia.

ABSTRACT

The dissertation entitled: *Between Screens and Windows: a Resignified Look for the use of Screendance as a Methodology in Teaching-Learning in Dance* is born from a specific problem-question: the screendance language can be used as a methodology for teaching, and learning, Dance? To answer this question, the investigation is carried out methodologically based on a narrative literature review (NLR) articulated with a case study, with theoretical contribution of the research-action theories, with/on technological devices focusing on the screendance '*EntreTelas: uma videoconfedança*' as an empirical object/corpus of investigation. The objective is to reflect and analyze in what way and in which means the screendance language in question, in its formative procedural aspects and not just as artistic result material, can be considered as a unique methodological approach for teaching-learning in Dance in times of online mediation, from the presuppositions of ubiquity pedagogy and education for/from the digital age. For the field of Education, in times of a pandemic moment and social isolation, this investigative research can contribute by proposing to point out hybrid ways of teaching-learning in [Screen]Dance, producing ways to record the process of creation and training, and to integrate the participants, in their trajectories of apprentices of the dance movement, through advanced communication technologies. The lived experience of the members in their own creative processes, inside digital networks, can ensure this collective performative act as a powerful space that constructs virtualized bodies and artistic imaginary. It was also considered pertinent that the problematization of the images and movements of the members recorded and re-elaborated through collective screendance editing could be resignified by the researcher/artist in her authorial videographic creation. The theoretical framework of this research permeates three large groups of related subjects: Body, Dance Teaching and Screendance, in their developments and articulations on/with technological mediations, language and aesthetic education.

Keywords: Teaching-Learning; Dance; Screendance; Mediation; Technology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A STUDY IN CHOREOGRAPHY FOR CAMERA (DEREN, 1945).....	81
FIGURA 2 – ‘CORTE E COSTURA’ EM CONTEÚDO AUDIOVISUAL PARA INSTAGRAM.....	82
FIGURA 3 – EFEITOS ESTROBOSCÓPICOS EM PAS DE DEUX (MCLAREN, 1968)	83
FIGURA 4 – CLONES E SOBREPOSIÇÕES A PARTIR DE APLICATIVOS.....	84
FIGURA 5 – PAS DE CORN – PIPOCAS COREOEDITADAS E QUE PODEM DANÇAR.....	87
FIGURA 6 – BIRDS (HINTON, 1999).....	88
FIGURA 7 – PROPIEDAD HORIZONTAL (FARIAS, ACHILLAGI, VALLEJOS, 2008)	89
FIGURA 8 - 2ELEVADOALCUBO (ARTETA, 2008).....	90
FIGURA 9 – CRAKANZA – O TEMPO COM MOVIMENTOS PRÓPRIOS (CANZA, 2015).....	91
FIGURA 10 – CONVERSA COM A TURMA TRAVADA POR MEIO DE DISPOSITIVO DIGITAL.....	102
FIGURA 11 – PRIMEIRA AULA EM SISTEMA REMOTO POR VIA ZOOM.....	103
FIGURA 12 – REFERÊNCIA PARA OS ALUNOS DO PÉ NA DANÇA - PROPIEDAD HORIZONTAL.....	106
FIGURA 13 – REFERÊNCIA PARA OS ALUNOS DO PÉ NA DANÇA - HOME ALONE.....	106
FIGURA 14 – REFERÊNCIA PARA OS ALUNOS DO PÉ NA DANÇA - GRAVITY OF CENTER.....	107
FIGURA 15 – VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE ‘A’.....	108
FIGURA 16 – VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE ‘B’.....	109
FIGURA 17 – VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE ‘C’.....	110
FIGURA 18 – VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE ‘D’.....	111
FIGURA 19 – VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE ‘E’.....	112
FIGURA 20 – PROCESSO DE FILMAGEM DA VIDEODANÇA ENTRETRELAS	113
FIGURA 21 – ENSAIOS PARA A MONTAGEM DA VIDEODANÇA ENTRETRELAS	115
FIGURA 22 – MOSAICO DE ‘IMAGENS/TELINHAS’	118
FIGURA 23 – PROCESSO DE FILMAGEM DO ENTRETRELAS.....	120
FIGURA 24 – ENTRETRELAS.....	122

FIGURA 25 – PROCESSO DE FILMAGEM DO ENTRETRELAS	123
FIGURA 26 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘A’	125
FIGURA 27 - VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘A’	125
FIGURA 28 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘D’	126
FIGURA 29 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘D’	127
FIGURA 30 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘E’	128
FIGURA 31 – VIDEODANÇA PÓS- ENTRETRELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘E’	128
FIGURA 32 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘F’	129
FIGURA 33 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘F’	130
FIGURA 34 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – MYSELFIE	131
FIGURA 35 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – MYSELFIE	132
FIGURA 36 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – CORPOPRESENTE	133
FIGURA 37 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETRELAS – CORPOPRESENTE	134
FIGURA 38 – FRAME DE ‘NÃO PISE NAS FLORES’	135
FIGURA 39 – OBRAS REFERÊNCIA DA ARTISTA FELICIA CHIAO	136
FIGURA 40 – EXEMPLO DE SOBREPOSIÇÃO EM ‘NÃO PISE NAS FLORES’ ..	137
FIGURA 41 - ‘NÃO PISE NAS FLORES’	138
FIGURA 42 – ENCONTROS DO PÉ NA DANÇA	150

LISTA DE SIGLAS

- ARPANet – Rede da Agência para Projetos de Pesquisa Avançada
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD – *Compact Disc* (Disco Compacto)
- CETIC – Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DARPA – Departamento de Projetos e Pesquisas Avançadas da Agência de Defesa Americana
- DHMCM – Dispositivo Híbrido Móvel de Conexão Multirredes
- ERE – Ensino Remoto de Emergência
- HTML – *HyperText Markup Language* (Linguagem de Marcação de HiperTexto)
- HTTP – *HyperText Transfer Protocol* (Protocolo de Transferência de HiperTexto),
- IC – Iniciação Científica
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LICORES/LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação
- MILNet – Rede Militar
- MEC – Ministério da Educação
- PC – *Personal Computer* (Computador Pessoal)
- PEBA – Pesquisa Educacional Baseada em Arte
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDF – *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento)
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- RA - Realidade Aumentada
- RILD – *Rule Intechange Linked Data* (Formato para intercâmbios entre linguagem e dados)
- UUCP – *Unix-to-Unix Copy Protocol* (Protocolo de cópia de Unix para Unix)

SUMÁRIO

1.	MOVER - CONTEXTUALIZANDO DANÇAS	12
1.1.	PARA ONDE ESTA DANÇA LEVA?	14
1.2.	AQUELES QUE DESBRAVARAM OS CAMINHOS	19
2.	AS TELAS EM FOCO, [RE]CONFIGURANDO PERSPECTIVAS	24
2.1.	METÁFORAS DE CORPO: SOMOS CORPOS-LINGUAGEM	45
2.2.	CORPO APLICATIVO, CORPO PLUGADO: CORPO E(M) IMAGENS DINÂMICAS	53
3.	ARTE E ENTENDIMENTO DE SI – CORPO, DANÇA E LINGUAGEM	59
3.1.	O ENSINAR DANÇA – UM OLHAR PEDAGÓGICO SENSÍVEL	68
3.2.	O CORPO VIDEODANÇANTE E A PEDAGOGIA DA UBIQUIDADE	77
4.	PROVOC[AÇÕES] VIDEODANÇANTES OU ‘SOBRE ESTAR JUNTO NA DISTÂNCIA’	97
4.1.	LABORATÓRIOS VIDEODANÇANTES: OS MEUS, OS SEUS E OS NOSSOS	100
4.1.1.	<i>Zoom In</i> - Processos Videodançantes No Ambiente De Ensino Não- Formal	104
4.1.2.	<i>EntreTelas</i> - Uma Videoconfedança	112
4.1.3.	<i>Zoom Out</i> : reflexões sobre as Videodanças Produzidas Pós-EntreTelas ..	124
	EDIÇÕES E RECORTES NADA FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	154
	ANEXOS	160

*A dança significa transformar
o espaço, o tempo e o ser humano,
que sempre corre perigo
de se desfazer e de ser somente cérebro,
ou só vontade, ou só sentimento.*

*A dança, porém, exige
o ser humano inteiro,
ancorado no seu centro,
e que não conhece a vontade
de dominar gente e coisas,
e que não sente a obsessão
de estar perdido no seu ego.*

*A dança exige o homem livre e aberto
vibrando na harmonia de todas as forças.*

(Trecho da Oração da Dança de Santo Agostinho)

1. MOVER - CONTEXTUALIZANDO DANÇAS

Dança. Essa palavra tem sido a minha, mas também, a vida de muitas outras pessoas, seja trabalhando como professores, pesquisadores, coreógrafos, ensaiadores, amantes dos teatros e do movimento, apaixonados por ela como *hobbie*, entre outros. Algumas vezes, no meu caso, até pensei que a minha vida não fosse minha, mas sim dela, da Dança¹, em diferentes instâncias.

Quando esta dissertação era ainda projeto, no período pré-pandêmico, eu já estava formada há um ano no curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança, pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), dançava profissionalmente e estava trabalhando, principalmente, em estúdios de dança, espaços de ensino não-formal². Não previa, nem por um instante, que a pesquisa que relacionava dança e mediação tecnológica que eu pretendia desenvolver em meados de outubro 2019 se tornaria uma possibilidade viável que muitas professoras e professores viriam a utilizar de forma imposta pelo contexto pandêmico da doença causada pelo SARS-CoV-2 (Covid-19) em que nos encontramos, principalmente aqueles que não estavam familiarizados com termos como videoconferência, videodança e afins.

“Mas, Erika, dança é corpo, dança é tato, não tem como trabalhar assim”, muitos me disseram, e eu não teria como discordar, Dança se dá pelo toque físico, majoritariamente, mas sempre acreditei que não era apenas isso.

Por admitir e acreditar veementemente que pesquisamos a Dança na teoriaprática/práticateoria³ (com toda licença para usar os dois neologismos, pois não consigo ver nenhuma das duas opções separadas entre si, nem que seja por um hífen), obviamente deveria haver outras possibilidades para além do tato somente.

¹ Durante toda a escrita desta dissertação, os vocábulos Dança e Videodança, quando citados com a primeira letra maiúscula, serão utilizados para se referirem às respectivas áreas de conhecimento e suas discussões, enquanto os termos dança e videodança, com letra minúscula, serão citados ao mencionar o ato de dançar ou enquanto linguagem de dança, como no caso da expressão ‘dança contemporânea’, ou a uma obra de videodança como produto.

² A explicação dos termos ensino formal, ensino não-formal e ensino informal, para o contexto desta dissertação, se encontram no subcapítulo 2.1.

³ O uso dos dois neologismos, teoriaprática e práticateoria, em detrimento do termo práxis se faz presente nesta pesquisa pela necessidade de simplificar as ideias e conceitos aqui utilizados, ao passo que o termo práxis, por definição, seria aplicar a teoria na prática, enquanto nesta dissertação práticateoria se desenvolvem indissociavelmente em conjunto no ato de videodançar.

Nosso mundo, que muda a velocidade cada vez mais rápida, eventualmente viria a evidenciar, e tensionar, estes outros corpos, *onlines/offlines*, que poderiam ser explorados e pesquisados em conjunto com suas relações outras, corpos que, muitas vezes, já viviam de modo híbrido, antes mesmo de se ter uma emergência em ensiná-los desta forma e que, em um processo de vivência constante, viria (e veio) a criar novas danças, novos modos de fazer o que já fazemos.

Pois bem, eu sempre estive atenta a esta possibilidade, de uma dança de corpos *OnLife* – termo sugerido por José António Moreira e Eliane Schlemmer (2020), que demonstram que não existe mais diferenciação sobre o que é estar *online* ou *offline*, tema que será melhor abordado no capítulo 2 – desde os primeiros estágios supervisionados em que participei durante a graduação, ao ver alunas e alunos do ensino formal e não-formal, muitas vezes, desanimados e sem vínculo nenhum com as aulas de Artes ou Dança, justamente por parecer que aquele mundo não se conectava ao mundo deles. Aulas com metodologias em pontos tão distantes na linha temporal em que se encontram os alunos e alunas, que todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem pareciam se perguntar: *Por que não consigo chegar até o outro/outra ali na mesma sala de aula? O que eu estou fazendo aqui? Quais são as relações entre o que está sendo ensinado e a minha realidade?*

Estas questões moviam aquela Erika de cinco anos atrás a pesquisar estes porquês, a tentar entender onde poderia existir um ‘elo perdido’, quais seriam as brechas de ação viáveis, e que hoje ainda me movem, ao tentar compreender o que acontece nesta distância, quais são os possíveis problemas ou falhas no sistema de comunicação professores-alunos que afastava, e ainda afasta, cada vez mais e mais cedo as pessoas dos temas e ações da Dança.

Hipóteses surgiram durante a minha licenciatura, mas de forma muito tímida, em pesquisas de Iniciação Científica (IC) que, apesar de não serem especificamente na área da Educação, já procuravam desvendar a falta de vínculo entre o público geral e a Dança, e três temas apareceram como possíveis campos a serem investigados na minha graduação, mas que se estenderam e se aprofundam nesta dissertação: 1) o entendimento de quais Corpos habitam os espaços de ensino-aprendizagem; 2) o que se entende por dança e como se desdobra o Ensino da mesma no contexto atual; 3) como poderíamos utilizar a Videodança como possibilidade metodológica para o ensino-aprendizagem em dança, campos que procurei, e ainda procuro, entender para tentar repensar as relações atuais e o que

elas podem vir a ser, ressignificando a educação (e aproximação) em/da Dança nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o referencial teórico desta pesquisa perpassa por estes três grandes grupos: Corpo, Ensino da Dança e Videodança, em seus desdobramentos e articulações sobre/com mediações tecnológicas, a linguagem e a educação estética. Porém, como estes conceitos que se entrelaçam na pesquisa advém de áreas de conhecimentos diversas, a dissertação segue um ordenamento organizado em quatro capítulos para permitir que a leitura seja mais acessível e a estruturação teórica seja coerente.

O primeiro capítulo – que é o ponto em que você se encontra agora – é um momento introdutório com a apresentação das passagens da pesquisa e sua estrutura. O segundo capítulo discute os conceitos de corpo desses indivíduos que permeiam os espaços de ensino-aprendizagem no âmbito não-formal. O terceiro bloco da dissertação nos auxilia a entender a importância de se mover entre os ambientes digitais e não digitais, e como a dança e a videodança são potências para se autoconhecer e conhecer o outro neste processo. No quarto capítulo, as vivências e argumentações a partir do estudo de caso⁴ do antes, durante e depois da obra *'EntreTelas - uma Videoconfedança'* tornam-se as protagonistas do debate.

1.1. PARA ONDE ESTA DANÇA LEVA?

A hipótese inicial, gerada a partir da problemática de pesquisa é a de que a Videodança pode sim, ser uma linguagem utilizada nas aulas de dança como caminho metodológico alternativo, e não somente como produto final, algo que pode contribuir para os alunos e alunas aprenderem dança de uma forma híbrida abrangendo o digital e o não-digital, além de auxiliar a trazer a atenção para a processualidade do criar videodanças e quais são os desdobramentos que advém de criar e veicular imagens em movimento que vão habitar o mundo *OnLife*.

Os participantes deste processo são alunos do projeto *Pé na Dança*, criado por mim com o objetivo de deixar as aulas de dança mais acessíveis financeiramente ao público geral, assim como acolher todos os corpos e idades em

⁴ Cabe mencionar que a referida pesquisa recebeu um Parecer Consubstanciado positivo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná e foi aprovada sob número de CAAE: 46426621.2.0000.0102 e parecer de número: 4.835.357 de 08 de julho de 2021.

aulas de diferentes modalidades, como dança contemporânea, jazz e balé clássico, todas sendo ministradas de forma *online* pela plataforma Google Meet.

Os alunos e alunas participantes do projeto que se habilitaram a trabalhar com a criação de videodanças de forma mais intensa e disponível, foram aqueles que faziam/fazem parte da turma de dança contemporânea, sendo que em um primeiro momento, durante o processo do '*EntreTelas - uma videoconfedança*' eram sete alunos e, na criação da segunda videodança, integrariam o processo onze alunos e alunas, com diversas idades entre 18 e 30 anos, contexto que será aprofundado com mais propriedade no subcapítulo 4.1.

Considera-se relevante que os participantes deste processo – os atores sociais envolvidos na pesquisa, integrantes do curso de videodança, munidos da suas condições de cidadãos e cidadãs contemporâneos – possam refletir e questionar como, por que e para quem se produz dança, e neste caso, videodança, assim como compreender que a vivência de criar obras audiovisuais sobrepuja o viés unicamente tecnicista, mas sim, se articula com os entendimentos de si enquanto pessoa no mundo a partir da educação estética através das artes (neste cenário, Dança e Videodança), além de auxiliar o pensar crítico em ambientes digitais e fora deles e trazendo a atenção para o tempo e manualidade das produções em redes sociais digitais, inspirando para si que ser corpo, é sempre ser corpo no mundo, nunca à parte de suas inserções no ambiente/contexto.

Importante destacar que, enquanto artista-professora-pesquisadora, reconheço as fragilidades que são encontradas ao pensar a relação de acesso às tecnologias pela sociedade, principalmente, da sociedade brasileira, sejam elas por conta da falta de acesso aos dispositivos tecnológicos, o não alcance da banda/sinal (internet) em diferentes locais e o custo para se manter conectado às redes. Entretanto, ao mesmo tempo que existem discrepâncias na acessibilidade aos dispositivos, a tecnologia eletrônica e digital não deixa nenhum evento intangível nas culturas atuais, visto que boa parte de como se organizam as áreas de trabalho, de estudo e das comunicações interpessoais se desenrolam a partir da interface do digital e, após o início do período pandêmico, esta imbricação entre tecnologia e sociedade se desdobrou de forma muito mais acentuada. De mesmo modo, esta dissertação se constrói na possibilidade e proposta de uso destes recursos, e não na exclusividade destes métodos em sala de aula, logo estes questionamentos não aparecem como inviabilizadores da pesquisa, mas sim, como catalisadores para se

repensar de forma crítica como podemos, ao mesmo tempo, ensinar sobre as artes do corpo de forma híbrida e discutir/problematizar questões prementes sobre a distribuição e vulnerabilidade de acesso de tecnologias.

Vislumbro o objeto desta pesquisa – a videodança como instrumental e, ao mesmo tempo, método de ensino-aprendizagem em Dança – gerando a questão maior que pretendo investigar nesta dissertação: *a videodança pode, de fato, ser utilizada como metodologia de ensino da Dança? Ou ainda: de que forma e com que meios a videodança poderia ser utilizada como metodologia de ensino da Dança?*

Essa pergunta/problema de pesquisa, e conseqüentemente esta dissertação, são construídas com o objetivo de expor os caminhos investigativos sobre a utilização da videodança como uma possibilidade didática e metodológica para o ensino da Dança, visto que o objetivo da pesquisa não é extinguir as aulas em ambientes não-digitais, mas sim, ampliar as oportunidades de um ensino híbrido com as mediações tecnológicas, que permeiam as vivências dos alunos e alunas, ao passo que, pretende explorar o que é uma videodança, seus processos e manualidades de criação e procedimentos de construção, e, a partir disso, compreender e oportunizar a emancipação dos alunos e alunas enquanto criadores artísticos e também críticos não só sobre as obras finalizadas, mas também, sobre o processo de produção de imagens e seus meios de veiculação.

Isto posto, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender a viabilidade e as possibilidades da linguagem videodança como caminho processual e metodológico de ensino da Dança, ao passo que, durante a construção da pesquisa, se explora a videodança, seus processos de criação e procedimentos de edição em um contexto didático-metodológico, analisa-se os pressupostos de uma Educação das Artes do Corpo com mediação tecnológica, pelo viés da pedagogia da ubiquidade e se promove, a partir dos trabalhos desenvolvidos, um ambiente de partilha e diálogos críticos, não só sobre as obras finalizadas, mas também, sobre o crescimento de feitura e circulação de imagens.

Estes percursos investigativos se desdobram a partir de um estudo de caso com alguns aportes de pesquisa-ação ou pesquisação associada a uma intensa revisão de literatura normativa (RLN), que tem como propósito explorar a linguagem Videodança, em seus aspectos formativos, não como material de resultado processual, mas sim, um entendimento desta ferramenta como abordagem metodológica para o ensino-aprendizagem em Dança.

A preferência por uma pesquisa de abordagem qualitativa se materializou por uma necessidade minha em acolher todas as partes do processo de investigação visto que, como afirma Ivani Fazenda (1998, p. 62), a pesquisa qualitativa é “uma modalidade de pesquisa voltada para o entendimento e a interpretação de fenômenos humanos, cujo objetivo é alcançar uma visão detalhada, complexa e holística destes.”

A opção pela RLN, como afirma Gilberto de Andrade Martins e Ricardo Lopes Pinto (2001), pode garantir o acesso à produção de conhecimento de autores que já se debruçaram sobre o assunto e, desta forma, parte-se para uma busca, refinamento e uso de referenciais teóricos constantes em sites, livros, periódicos, artigos indexados, teses e dissertações existentes em diferentes bases de dados. A condensação de conhecimentos a partir de assuntos, palavras-chaves e temas inerentes à investigação permite localizar possíveis espaços de pesquisa ainda não suficientemente explorados.

Desta forma, a pesquisadora faz parte da pesquisa e é o primeiro instrumento dela. De acordo com Fazenda, Dirce Tavares e Herminia Godoy (2015, p. 64), quando um pesquisador ou pesquisadora entra em campo para investigar “inevitavelmente traz consigo as suas lentes – por meio da qual ele vê a pesquisa – e toda uma bagagem intelectual e experiência de vida” e, tendo em vista que, neste caso, eu vivenciei e ainda experiencio a tríade desta pesquisa, em meu próprio corpo.

Por prever um tipo de raciocínio inferencial e alguns diálogos, ou seja, “processos de argumentação entre os interlocutores” (FAZENDA; TAVARES; HERMÍNIA, 2015, p. 76), acredito que a pesquisa também se reveste de algumas instâncias da pesquisação, visto a grande troca de informações e ‘ações didáticas e criativas’ entre a pesquisadora e a turma de alunos/as do projeto *Pé na Dança*. Neste tipo de pesquisa é inerente a execução dos seguintes passos: a) reconhecimento da situação (contexto pandêmico; uso de tecnologias de mediação digital; encontros à distância e online); b) planejamento (etapas definidas pela pesquisadora em relação à construção da videodança coletiva); c) acompanhamento das ações (coreoedições audiovisuais, tarefas assistidas, edição posterior); d) avaliação (material audiovisual produzido e postado nas redes sociais digitais como avaliação do processo de ensino-aprendizagem em dança).

A partir destes tópicos metodológicos expostos, as etapas deste estudo

perpassaram quatro momentos:

- aprofundamento da revisão de literatura sobre pesquisas que envolvem os tópicos corpo, ensino da Dança e a linguagem Videodança como abordagem metodológica, para delinear os horizontes da pesquisa e quais entendimentos são considerados dentro destes temas para a dissertação;
- realização de um Estudo de Caso [com instâncias de uma pesquisação] do processo da utilização da videodança como metodologia a partir da obra *EntreTelas - uma videoconfedança*, elaborada durante o período pandêmico de COVID-19, de forma totalmente *online*, desde a concepção coreográfica, ensaios, produção e filmagem, e a pós-produção;
- realização de uma roda de conversa [avaliação do processo] com perguntas sobre o processo completo da elaboração das videodanças sob o olhar/prisma dos intérpretes-criadores participantes;
- construção/processo de criação de uma nova videodança-performance a ser apresentada durante a defesa da dissertação.

Esta pesquisa que está a compreender como aprender a dançar a partir das relações entre esses corpos e as telas, tem como inovação, o fato de que, a tessitura da dissertação sobre a relação Dança e mediação tecnológica, não se restringe apenas ao produto/obra finalizada, mas também, aos aspectos técnicos e, principalmente, aos dados empíricos obtidos pelas contribuições valiosas daqueles e daquelas que, vivenciaram em seus corpos o apre(e)nder a videodança, que deram significado outro ao espaço de casa que se tornou sala de aula devido ao momento da pandemia, que desbravaram um campo nebuloso onde não só as técnicas do construir Dança serão colocadas em foco na dissertação, mas também as ânsias, os medos, as tentativas, os erros e os acertos do percurso investigativo.

Sendo assim, definir metodologias plurais para a feitura desta pesquisa em nível de Mestrado é importante pois, ao considerar os temas que a envolvem, provenientes de áreas de conhecimento distintas, Artes, Educação e Comunicação, faz-se necessário entender os métodos da pesquisa como atos vivos, concretos, que se revelam nas minhas ações enquanto pesquisadora, e refletem a maneira com a qual observo os corpos do/no mundo. Quando falo de método(s), estou a falar de uma forma de construir o conhecimento e, nesta dissertação, os conhecimentos aqui discutidos e vivenciados ora transitam entre uma disciplina e outra, ora são

entendidos a partir de olhares de mais de uma área de conhecimento e, por vezes, são vistos de fora como um todo, sem se limitarem em disciplinas específicas.

De tela em tela, de câmera em câmera, de corpo em corpo, esta dissertação se faz de resistência e de modos de reexistência, uma força que surge a partir do estar junto mesmo na distância, sendo presente no digital, mas também para além do dispositivo tecnológico, sendo danças que movem para além do brilho do celular e do computador, que se fazem a partir do brilho nos olhos. O brilho que move o corpo.

1.2. AQUELES QUE DESBRAVARAM OS CAMINHOS

A partir da questão-problema que alicerça esta investigação dissertativa – *de que forma e com que meios a videodança poderia ser utilizada como metodologia de ensino da Dança?* – e me propondo a realizar uma breve análise do estado da arte sobre processos de ensino e aprendizagem em dança que consideram a videodança em seu contexto, tomei por percurso de busca as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras, consultadas diretamente no banco de teses e dissertações da Fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),⁵ além de artigos científicos indexados, coletados no *Scientific Electronic Library On-Line (SciELO)*,⁶ no período entre 2011 e 2021, ou seja: nos últimos 10 anos.

Ressalto que esta investigação acerca do estado da arte nessa área se dá na confluência da coleta de documentos, categorização, sistematização, reflexão e interpretação de dados, a partir da produção de pesquisas já elaboradas sobre o tema em questão, com o propósito de obter uma visão panorâmica das pesquisas relacionadas ao objeto de investigação. Trata-se, portanto, de um estudo fundamental para futuros passos e movimentos dentro da pesquisa pretendida.

De acordo com Marília Costa Morosini (2015) e Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes (2014) este tipo de busca e rastreamento possibilita que possamos entrar “em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de

⁵ Para maiores informações veja o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

⁶ Para maiores informações, veja a *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

A importância da construção de um acervo das produções já existentes sobre o tema de pesquisa de meu interesse, reside no fato de ampliar o olhar para leituras específicas que apontam a justificativa e a pertinência da perspectiva sobre o objeto investigado, contribuindo, assim, com a produção de conhecimentos na área da Educação e da Dança.

Ao considerar, portanto, as teses e dissertações, além de artigos científicos indexados e fazendo uso dos descritores: ‘corpo e educação’; ‘dança e educação’; ‘ensino de dança’; ‘aprendizagem de dança’; ‘educação e mediações tecnológicas’; ‘dança e mediações tecnológicas’; ‘videodança’; ‘video-dança’, a busca simples dos descritores apresentou mais de 500 mil resultados. Porém, ao refinar as pesquisas a partir de duas áreas de conhecimento, Educação e Letras, Linguísticas e Artes, em conjunto com a combinação de descritores e especificidade dos resumos e palavras chaves, apenas 28 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos, se aproximaram de forma mais consistente com o objeto empírico de minha investigação.

Dentre as unidades encontradas, apenas 9 documentos tinham o descritor ‘videodança’ ou ‘criação audiovisual’ como palavra constante no título da produção ou temática prioritária a ser investigada, e somente 4 dissertações se referiam à videodança ou outras mediações e interfaces tecnológicas como ferramentas expressivas e possibilidades aplicadas diretamente no ensino e na aprendizagem de conteúdos de dança na esfera educacional.

Ao colocar o foco nesta educação mediada pelas tecnologias, alguns estudos caminham para uma prática pedagógica que percebe o aluno enquanto colaborador integrado na dinâmica didática pela mediação tecnológica, como na dissertação *Videodança na Escola: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar* de Bruna Bardini dos Santos (2015), em que a autora, por meio de uma pesquisa participante, formula ações de ensino da dança em uma escola municipal de Curitiba, Paraná, onde alunos do 9º ano do ensino fundamental puderam criar seus próprios conteúdos de videodança. Ao discorrer sobre as questões teóricas que embasam a pesquisa, o seguinte objetivo é mencionado:

[...] compreender quais particularidades tornaram-se pontos de sustentação para a efetivação de uma prática pedagógica comprometida com o conteúdo específico da videodança, com o contexto social dos(as) alunos(as) e, ao mesmo tempo, com o fomento à produção de conhecimentos em dança na escola (SANTOS, 2015, p. 7).

Na exploração de conexões entre os campos artístico, midiático e educacional, a referida produção conseguiu apontar desafios gerados pelo campo da Comunicação à Educação, mais especificamente, quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação, explanando sobre a pertinência de se utilizar elementos que subsidiem a construção de novas perspectivas metodológicas para o ensino de dança na escola.

Com horizontes semelhantes, porém, aplicando a linguagem videodança no contexto de oficinas de videodança nas aulas de artes do corpo, para crianças de 9 a 13 anos de idade e pertencentes a uma organização não-governamental (ONG) na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, a autora Susana França da Costa (2011), investiga em *Videodança na Educação: trajetórias de crianças que operam e editam*, como os jovens participantes do processo de ensino-aprendizagem elaboram a correlação dos tópicos vídeo/interface tecnológica e a dança, revelando maneiras de produzir arte com mediação tecnológica, onde, desta iniciativa, resultaram onze videodanças postadas em uma plataforma digital.

Os dois trabalhos citados acima, apesar de se articularem com o tripé proposto por esta dissertação – Corpo, Ensino da Dança e Videodança – não exploram, necessariamente, a linguagem videodança como metodologia de ensino da dança, todavia, foram extremamente relevantes para os estudos das três áreas relacionadas.

Fora do âmbito da Educação formal, em processos de ensino não-formal, há a conexão da videodança como processo metodológico para o fazer artístico, ponto evidenciado na dissertação de Luiz Thomaz Sarmiento Conceição (2013), intitulada *Hipercoreografias: corpo e imagem digital em experimentação na Companhia Moderna de Dança*, onde o autor explica que, utilizando a videodança como forma metodológica para produção artística, os bailarinos não se atêm apenas à função de dançar, mas começam a entender também novos modos de olhar para seus corpos e de seus companheiros de trabalho a partir da câmera.

Nesta esteira de raciocínio, a tese de Lilian Seixas Graça (2019) com título *A Percepção Cinestésica na Videodança: reverberAÇÕES empáticas entre corpos de carne e da tela*, logo em seu resumo já explana que, em sua pesquisa, a videodança é o método para a “discussão sobre percepção cinestésica, perpassando pelos modos operativos de construção estética na imagem em movimento do audiovisual que proporcionam e intencionam o engajamento do corpo do espectador” (GRAÇA, 2019, s.n).

Ambos os estudos também se interligam ao tripé desta pesquisa, mas não têm como compromisso desvendar os saberes do Ensino da Dança a partir da linguagem videodança. Mesmo que estejam relacionados com processos de ensino-aprendizagem, estes não têm como objetivo discorrer sobre estes desenvolvimentos especificamente na área da Educação, entretanto, também colaboraram para a compreensão da Videodança enquanto metodologia para processos estéticos-artísticos.

Ao perceber que são praticamente inexistentes as pesquisas na área de Educação, principalmente com recorte em Ensino da Dança, que promovem diálogos entre corpos-aprendizes dançantes na Educação e a mediação tecnológica em um contexto didático-metodológico videodançante, mesmo que, historicamente, se apresentem construções e delineamentos que relacionem a área de conhecimento Dança e a tecnologia, percebo ainda que muitas das produções se referem à linguagem Videodança somente como produto ou processo funcionalista e, ao reconhecer que há uma emergência no entendimento desta educação contextualizada e inserida na contemporaneidade, envolta por essas telas multipresentes que vão para além de um aparato tecnológico, torna-se um dos fatores preponderantes para se repensar as metodologias de ensino das artes do corpo, com recorte no Ensino da Dança, a partir de uma pesquisa cuja produção audiovisual é mediada pelas e para as telas.

Por isso, a escrita desta dissertação materializa uma necessidade imediata de repensar as metodologias para o ensino da Dança, que articulem as potências do corpo dançante e suas extensões tecnológicas, reverberando os contextos em que estes corpos se encontram, visto que, mesmo que a videodança seja um caminho artístico-tecnológico explorado desde o final dos anos 1960, percebo, a partir do estado da arte do presente tópico, que as pesquisas pouco avançaram neste âmbito, mesmo com o desenfreado avanço das tecnologias, principalmente em relação aos

parâmetros de mobilidade e sofisticação dos dispositivos.

Sendo assim, esta dissertação além de apresentar as relações entre os conceitos do tripé da pesquisa – Corpo, Ensino da Dança e Videodança – também perpassa tópicos e discussões sobre artes do corpo, as tecnologias digitais de aprendizagem e a viabilidade de operação no contexto pandêmico de COVID-19, promovendo diálogos e apresentando ressignificações no modo de ensinar, aprender e criar [video]danças.

2. AS TELAS EM FOCO, [RE]CONFIGURANDO PERSPECTIVAS

Um mundo que se vê através de telas.⁷ Telas grandes, médias ou pequenas. O contexto pandêmico de COVID-19 colocou em foco o quanto deste fazer já estava engendrado no cotidiano de muitas pessoas, principalmente dos mais jovens, em que se observa a necessidade/tendência de transferir a maior parte das tarefas cotidianas para os aparatos tecnológicos (computadores, *smartphones*, *tablets*...).

Ao realizarmos um pensamento retrospectivo sobre os meios de comunicação e suas relações com os atores sociais em seus ambientes, podemos reconhecer que, como afirma Lúcia Santaella (2003), mesmo que os meios de comunicação, desde os mais analógicos, como os jornais e a televisão, até as redes digitais, não passem de canais para transmissão da informação, os tipos de mensagens e símbolos que por eles circulam e os tipos de comunicação que possibilitam, são capazes não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também, de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais, ou seja, desde o início dos processos de comunicação codificados, a sociedade se torna adaptada aos seus meios de comunicar e, desta forma, mudam-se as estruturas lógicas de ser e estar no mundo.

Desenhando uma linha temporal destes ambientes socioculturais, ao olharmos com certo distanciamento, podemos perceber diferenciações e, por isto, demarcá-los, a perceber, no século XIX, dois tipos culturais que se alinhavaram nas sociedades ocidentais, como assevera Santaella (2003): a cultura erudita e a cultura popular, como dois grandes opostos, onde a primeira se estruturava entre as elites e a segunda nascia no seio das classes subordinadas. Com o início e disseminação dos meios de reprodução técnico-industriais⁸, a cultura erudita e popular se encaminharam a um novo movimento, a cultura das massas, que concebe um outro

⁷ A partir do capítulo 2 desta dissertação, recomenda-se ou faz-se um convite aos leitores e leitoras, para que instalem em seus celulares/*smartphones* o aplicativo *Magipix* para visualizar a realidade aumentada (RA) presente em algumas imagens e, desta forma, terem uma leitura dinâmica e imersiva do texto. Cada imagem terá um código para ser colocado na área de Novo Conteúdo do app *Magipix*. Entretanto, na impossibilidade de se obter acesso aos dados vinculados através do referido aplicativo, os links correspondentes estarão disponíveis integralmente nas notas de rodapé. Todos os *hyperlinks* encontram-se hospedados no blog: <<https://entretelasejanelas.tumblr.com/>>. Boa leitura [aumentada]!

⁸ Os produtos deste meio de reprodução técnico-industriais podem ser entendidos como os jornais, a invenção e disseminação da fotografia e do cinema, assim como os meios eletrônicos de difusão, como o rádio e a televisão.

contexto, como descreve a autora:

Ao absorver e digerir, dentro de si, essas duas formas de cultura, a cultura das massas tende a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito, anulando suas fronteiras. Disso resultam cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial mesclam-se em tecidos híbridos e voláteis, próprios das culturas urbanas. (SANTAELLA, 2003, p. 52).

É também na cultura das massas que os meios de comunicação e suas mensagens são assinados por uma uniformidade, em outras palavras, os produtos da comunicação se apresentavam de forma igual para todos os receptores, de forma que os jornais apresentavam sempre o mesmo número de manchetes e não era possível mudar a sua disposição, assim como os canais abertos de televisão, período anterior a televisão a cabo, poderiam ter uma pequena variação de números de canais, mas sempre seriam os mesmos, sem possibilidade de avançar ou trocar de notícia dentro do próprio canal.

Após este momento, no século XX, a diferença entre o que é resultado da cultura erudita, da cultura popular, ou ainda, da cultura massiva, tornou-se cada vez mais dissolvida, principalmente pelo fato do grande crescimento dos meios de comunicação em massa e, como explana Santaella (2003), as dificuldades de diferenciação entre estas atingiram o seu clímax a partir dos anos 80, com o surgimento de novas formas de consumo cultural propiciadas pelas tecnologias do disponível e do descartável,⁹ processo que acaba por consumir a cultura das mídias.

Neste momento, surgem novos processos culturais distintos da lógica que era própria da cultura das massas, visto que, esta segunda, é “essencialmente produzida por poucos e consumida por uma massa que não tem poder para interferir nos produtos simbólicos que consome” (SANTAELLA, 2003, p. 53).

A autora ainda propõe que o momento decisivo que construiu a mudança de fundamentos da relação sociedade e seus meios de comunicação na cultura das mídias, desdobra-se a partir do início dos processos de individualização e singularização da informação, aos moldes de quem as recebe, saindo da lógica

⁹ Neste período, surgem as fotocopiadoras, os videocassetes e os videoclipes, assim como os videogames e o controle remoto, em seguida, também são criadas as grandes indústrias dos *Compact Discs* (CDs) e a TV a cabo, ou seja, tecnologias para demandas simbólicas heterogêneas e mais personalizadas.

massificada presente anteriormente:

Ao mesmo tempo, novas sementes começaram a brotar no campo das mídias com o surgimento de equipamentos e dispositivos que possibilitaram o aparecimento de uma cultura do disponível e do transitório: fotocopiadoras, videocassetes e aparelhos para a gravação de vídeos, equipamentos do tipo *walkman* e *walk-talk*, acompanhados de uma remarcável indústria de *videoclips* e *videogames*, juntamente com a expansiva indústria de filmes em vídeo para serem alugados nas videolocadoras, tudo isso culminando no surgimento da TV a cabo. Essas tecnologias, equipamentos e as linguagens criadas para circularem neles têm como principal característica propiciar a escolha e consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo. (SANTAELLA, 2003, p. 15).

Em síntese, a cultura das mídias determina uma audiência segmentada, pois não há mais simultaneidade, muito menos homogeneidade nas mensagens recebidas, justamente por esta multiplicidade de fontes de emissão e transmissão das informações, dinâmica inaugurada pela primeira vez nesse ambiente sociocultural que “tecendo-se e se alastrando nas relações das mídias entre si, começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos” (SANTAELLA, 2003, p. 53), mostrando que o desenvolvimento da cultura midiática se revela, como conclui a autora (2003, p. 59), em uma “dinâmica da aceleração do tráfego, das trocas e das misturas entre as múltiplas formas, estratos, tempos e espaços da cultura,” da mesma forma que seus meios de transmissão.

Este traço, o dinamismo e a velocidade das informações, em conjunto com uma perspectiva de consumo destas a partir da individualidade, potencializou e encaminhou o que hoje entendemos como alguns dos *modus operandi* da cibercultura, pois, em resumo, a cultura das mídias é uma cultura intermediária, situada entre ambas (cultura das massas e cibercultura). Em outras palavras, “a cultura digital não brotou diretamente da cultura de massas, mas foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de ‘cultura das mídias’” (SANTAELLA, 2003, p. 13), logo esta introdução sobre cultura das mídias faz-se aqui essencial para que possamos compreender a própria lógica da cibercultura.

Torna-se relevante enfatizar que, mesmo com o surgimento de outros contextos socioculturais, em conjunto com suas especificidades de entendimentos

de mundo e processos comunicacionais, as lógicas das culturas anteriores não deixam de existir, porém, embora, convivam hoje em uma imensa mistura cultural, cada momento apresenta “caracteres que lhes são próprios e que precisam ser distinguidos sob pena de nos perdemos em um labirinto de confusões.” (SANTAELLA, 2003, p. 17). Há uma diferença evidente entre estes períodos culturais demarcados pelo protagonismo dos meios de comunicação e das tecnologias de mediação, e não reconhecê-los ou às suas particularidades é assumir um (des)entendimento de que a cultura não evolui, assim como a sociedade e suas lógicas, o que podemos observar como uma percepção errônea de imutabilidade social perante suas criações e operações.

Ao continuarmos a caminhar nesta revisão cronológica comunicacional em seus imbricamentos e repercussões na cultura e na educação, nós vamos nos construindo enquanto sociedade a partir de uma convergência das mídias¹⁰ que culmina em uma lógica sociocultural outra, como afirma Santaella (2003), que, ainda em coexistência com a cultura das massas e a cultura das mídias – esta última responsável pelo nível de exacerbação da produção informacional – vem a desenhar os parâmetros da cibercultura, momento que deriva da interação com as redes digitais e suas conexões, que possui como marca registrada uma cultura do rápido acesso e disseminação da informação em rede. Trata-se do terceiro ponto mais próximo na linha do tempo em que nos encontramos defendendo determinados argumentos nesta dissertação.

Como expõe Pierre Lévy (1997; 2010)¹¹, os primeiros computadores, calculadoras programáveis capazes de armazenar os programas, surgiram no âmbito da Segunda Guerra Mundial, na Inglaterra e nos Estados Unidos, em 1945, e por muito tempo fora de uso reservados dos militares para cálculos científicos, e esta realidade se manteve até meados dos anos 1960, visto que, como relata

¹⁰ Apesar de ser prioritariamente explorado por Henry Jenkins (2009) explicamos o fenômeno da convergência das mídias a partir das palavras de Santaella onde a autora explana que este processo é um dos aspectos mais significativos da era digital, e constitui-se pela fusão de vários campos midiáticos em um único suporte digital, concentrando as quatro formas principais de comunicação humana: o documento escrito (imprensa, livro...); o audiovisual (televisão, vídeo, cinema); as telecomunicações (telefones, satélites, cabo) e a informática (computadores e programas informáticos).

¹¹ Esta forma de notação da referência autoral corresponde, respectivamente, ao ano original da publicação e ao ano da edição brasileira utilizada, seguindo o formato (ano original; ano da edição brasileira). Este destaque se faz necessário para não perder de vista o ponto em que a obra citada está situada historicamente, visto que, alguns dos títulos empregados nesta dissertação possuem mais de dez anos de diferença entre a publicação original e a versão brasileira editada.

Santaella (2003), o surgimento da internet se desdobrou a partir de uma necessidade do Departamento de Projetos e Pesquisas Avançadas da Agência de Defesa Americana (DARPA), de projetar um sistema de comunicação invulnerável à um ataque nuclear.

Unindo computadores em rede, e sendo efetivado em 1969, surge um processador de mensagens em um minicomputador, chamado de ARPANet (Rede da Agência para Projetos de Pesquisa Avançada), que fora aberto também aos centros de pesquisa científica, em conjunto com os núcleos militares. Porém, ao perceberem que muitas mensagens perdiam os receptores entre a confusão de conteúdos científicos e bélicos, esta rede fora dividida em duas no ano de 1980: a ARPANet para os tópicos científicos e a MILNet (Rede Militar) para assuntos bélicos, e a conexão entre ambas fora nomeada de Darpa INTERNet, de limitado acesso aos cientistas e militares.

Ao passo que a ARPANet acontecia, o uso civil destas máquinas já ocorria nos anos 1970, em âmbito das Universidades, com o desenvolvimento de redes cooperativas e descentradas como a UUCP (*Unix-to-Unix Copy Protocol*, ou Protocolo de Cópia de Unix para Unix, em português) e a Usenet, criadas em espaços acadêmicos. É nesta década também, que surge a virada fundamental para a emergência da cibercultura, pois fora neste período que se iniciou o desenvolvimento e a comercialização do microprocessador que dispararam diversos processos econômicos e sociais de grande amplitude, como retrata Pierre Lévy (1997; 2010), abrindo uma nova fase de automação na produção industrial.

É na década dos anos 1980, porém, onde outra significativa mudança emerge a partir de um movimento social nascido na Califórnia, e assim surgem os primeiros *Personal Computers* (PC), ou computadores pessoais, que conforme explica Lévy:

O computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para se tornar um instrumento de criação (de textos, imagens, de músicas), de organização (bancos de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos. (LÉVY, 2010, p. 32).

A partir dos PCs, surgem os microcomputadores individuais e portáteis que invadem o mercado doméstico, sinal que efetiva a transição da cultura das mídias

para a cibercultura, não pelo aporte tecnológico em si, mas principalmente porque, como expõe Santaella (2003, p. 81) “os espectadores começaram a se transformar também em usuários”, o que provocou, continua a autora, o início da mudança da relação receptiva de sentido único com o televisor para o modo interativo e bidimensional que é exigido pelos computadores, na medida em que o usuário foi aprendendo a falar com as telas através dos computadores, telecomandos, gravadores de vídeos e câmeras caseiras, seus hábitos exclusivos de consumismo automático passaram a conviver com hábitos mais autônomos de discriminação, escolhas próprias e também de criação.

Desta forma,

mudanças profundas foram provocadas pela extensão e desenvolvimento das hiper-redes multimídia de comunicação interpessoal. Cada um pode tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos. Com isso, uma sociedade piramidal começou a sofrer a concorrência de uma sociedade reticular de integração em tempo real. (SANTAELLA, 2003, p. 82).

Esse é o caráter fundamental da cibercultura: deslocar a sociedade da posição de unicamente consumidores da informação para transmissores e criadores de conteúdo. Em conjunto com este fato, outro ponto admirável na cibercultura, não se concentra necessariamente na novidade ou exclusividade dos fenômenos da tecnologia, mas sim, no “ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e os consequentes impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais que elas provocam.” (SANTAELLA, 2003, p. 18).

Com a cibercultura, houve uma ebulição na quantidade de informações em rede o que acarretou, de mesmo modo, o questionamento sobre as próprias práticas deste ambiente sociocultural, principalmente em questões relacionadas ao ciberespaço e a exclusão social.

Lévy (1997; 2010), alicerçado em uma visão otimista a partir das relações sociedade-tecnologia, desenha três argumentos sobre a cibercultura, para nos auxiliar a pensar sobre o assunto: observar as tendências de conexão e não seus números absolutos, já que a taxa de evolução das conexões digitais demonstram velocidades de apropriação social superiores a todos os outros sistemas comunicativos; a probabilidade de barateamento de conexão, a qual projeta que os

equipamentos e sistemas da cibercultura terão custos menores ao longo do tempo; e o desenho de que qualquer evolução nos meios de comunicação acarreta em algum tipo de exclusão, ao fazermos um paralelo da cibercultura com a invenção do telefone ou a sistematização da escrita, é exposto que a existência de pessoas analfabetas ou sem telefone não nos leva a culpabilizar a escrita ou os sistemas telecomunicativos, pelo contrário, “somos estimulados a desenvolver a educação primária e a estender as redes telefônicas. Deveria ocorrer o mesmo com o ciberespaço.” (LÉVY, 2010, p. 245).

A maioria das projeções de Lévy (1997; 2010), em um panorama nacional, são confirmadas em algumas instâncias, como por exemplo, fazendo o comparativo de dados da população brasileira com o acesso a internet nos anos 2010 e 2019.

De acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2019, realizada pelo Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (CETIC.br), pesquisa veiculada pelo site da Agência Brasil¹², três em cada quatro brasileiros acessam a internet, o que equivale a 134 milhões de pessoas, em contraponto com os 32,1 milhões de usuários da internet, contabilizados pelo IBGE¹³, para o ano de 2010.

Porém, embora a quantidade de usuários e os serviços *online* utilizados tenham aumentado, ainda persistem desigualdades nos marcadores sociais de renda, gênero, raça e regiões geográficas, diferenças estas agravadas pelo contexto pandêmico de COVID-19.

De mesmo modo, ainda que o número de pessoas que possuem acesso à internet esteja aumentado progressivamente, o uso sofisticado e consciente dos dispositivos para se conectar se concentra nas pessoas de classe, renda e escolaridades mais altas. Assim sendo, os diversos usos – como consumo de serviços de *streaming*, cursos online, etcétera – por meio de diferentes tipos de dispositivos, celulares, *tablets* e televisões, são mais comuns entre mais ricos e com maior instrução formal do que em outros segmentos. Estes dados são constatados

¹² Para maiores informações, consultar o link: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa#:~:text=Atualizado%20em%2026%2F05%2F2020,a%20134%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas.>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

¹³ Para maiores informações, consultar o link: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=846&t=ibge-contou-32-1-milhoes-usuarios-internet-pais&view=noticia>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

na pesquisa da CETIC.br, ao demonstrar que os usuários de Internet das classes D e E, por exemplo, têm acesso restrito aos dispositivos móveis e conseqüentemente a internet, da mesma forma o grau de instrução digital é menor pelo acesso diminuído.

Diante desta constatação, defende-se aqui a necessidade de se preocupar com o desenvolvimento de habilidades digitais para todos e todas incluso aos ambientes de ensino e aprendizagem, sejam eles formais ou não-formais, considerando que serão exigidas cada vez mais competências acerca dessas tecnologias digitais, e ainda, uma consciência maior sobre o que é veiculado nas redes online.

Logo, mesmo com as discrepantes diferenças sociais, a cibercultura acaba por permear nossos espaços, previsão esta já colocada por Santaella (2003):

Mesmo em países em desenvolvimento como o Brasil, com todas as contradições e exclusões que lhe são próprias, não estão fora da revolução digital e da nova ordem econômica que ela instaura, com todas as conseqüências que traz tanto para a vida cotidiana, com os novos tipos e formas de trabalho e profissão que introduz e as diversas modalidades de lazer e entretenimento que permite, quanto as formas de registro e síntese da realidade, para as suas utilizações científicas, artísticas e educacionais. (SANTAELLA, 2003, p. 18).

Esta questão da exclusão, alinhada a outra pergunta que surge como possível questão inerente à cibercultura, se as diferentes línguas e culturas mundiais se dissolveriam no momento em que adentrassem ao ambiente digital¹⁴, serão desenvolvidas a partir do entendimento da hiperculturalidade de Byung-Chul Han (2005; 2019), ao invés de me aprofundar unicamente nas respostas de Lévy (1997; 2010), por acreditar que esta compreensão sociocultural seja mais adequada à pesquisa, visto que fornece pistas mais próximas aos contextos das nossas relações atuais com a tecnologia e com as redes sociais digitais.

Em seu livro *Hiperculturalidade - cultura e globalização*, Han (2019, p. 33) afirma que a globalização é um processo de alta complexidade, visto que, “não faz

¹⁴ Este ambiente que pode ser referido pelos autores e autoras articulados nesta pesquisa ora como digital, ora como virtual, nesta dissertação será identificado apenas como ambiente digital ou telepresencial, pois o termo ‘virtual’ na filosofia de Lévy (1996; 2017) implica em uma oposição ao ‘atual’ e não ao ‘real’, haja vista que o conceito de virtualização do autor qualifica que, uma das principais modalidades do virtual, seria o desprendimento do aqui e agora. Assim sendo, o digital é apropriado nesta pesquisa como uma ação real em um ambiente outro.

desaparecer simplesmente a diversidade de signos, representações, figuras, temperos e cheiros”, a globalização, segundo o autor, segue um caminho de fazer surgir dialetos, e continua explicando, que esta construção global não se exclui na variedade, pelo contrário, a globalização “vive de diferenças” (HAN, 2019, p. 35).

Assim sendo, a hiperculturalidade advinda da globalização e da conexão com a internet, se constrói em uma elevada hibrididade, onde esta, na visão da autora Elisabeth Bronfen citada por Han, “é tudo aquilo que deve a uma mistura de linhas de tradição ou de sequências de significantes, tudo o que conecta diferentes discursos e tecnologias, tudo o que se realiza pelas técnicas do collage, dos samplings, da bricolagem” (BRONFEN apud HAN, 2019, p. 41). Hipercultura como colcha de retalhos, uma cultura edificada nos hífen, nas uniões que ela possibilita, nas adições das palavras e neologismos, e nessas hifenizações, a conexão hipercultural gera uma variedade intensa de formas de vida e de percepção, não permitindo “nenhum horizonte de experiência universal, comum, nenhuma regra de relação que tenha validade universal.” (HAN, 2019, p.119).

A hipercultura não se padroniza de forma convencional e unilateral, ao contrário, esta possui uma lógica rizomática¹⁵ refletindo o prefixo *hyper* que ela carrega, “que não pode ser compreendido nem pelo *inter* (interculturalidade) nem pelo *trans* (transculturalidade)” (HAN, 2019, p. 55), pois estes dois últimos pressupõem uma fronteira, uma separação localizada de uma cultura para a outra, enquanto a hiperculturalidade é deslocalizada e se constitui no “**Entre** as coisas (...) em um movimento transversal que vai em uma direção e na outra” (DELEUZE; GUATTARI apud HAN, 2019, p. 56 – grifo meu).

Logo, a hipercultura estaria extremamente atrelada ao *modus operandi* do hipertexto, conceito criado por Ted Nelson, que, em sua definição, é uma forma de escrita e leitura não linear, como explica Lévy¹⁶ (1997; 2010), onde um texto (que podem ser entendidos também como sons e imagens) é estruturado em rede, e esta

¹⁵ O modelo de rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari, embora não seja aprofundado nesta dissertação é constantemente citado por autoras e autores que utilizo, onde “o rizoma caracteriza a multiplicidade não centralizada que não pode ser subjugada por nenhuma ordem abrangente. (...) O rizoma é, portanto, uma construção aberta, cujos elementos heterogêneos jogam incessantemente uns com os outros, deslizam um por cima dos outros e são concebidos em constante ‘devir’. O lugar rizomático não é um lugar de ‘negociação’, mas de transformação e mistura” (HAN, 2019, p. 52-53).

¹⁶ Apesar de não estar utilizando conceitos de Lévy neste momento da dissertação, o autor traz a definição concisa e acessível de hipertexto, por isto, a necessidade de citá-lo novamente na pesquisa.

rede é constituída por nós (os elementos de informação, os parágrafos, as páginas, as imagens, as sequências musicais, entre outros) e por *links* entre esses nós (referências, notas de rodapé, ponteiros, botões) que indicam a passagem entre um nó e outro.

Nos ambientes digitais, o hipertexto parece encontrar seu habitat natural, visto que, a passagem entre esses nós, são feitos com grande rapidez, da ordem de alguns segundos, ao passo que, a digitalização permite a associação na mesma mídia e a mixagem precisa de sons, imagens e textos.

Lévy (1997; 2010) continua sua descrição ao explicar que o hipertexto digital seria definido como um modo de informação que adquire modos diversos de veiculação e disseminação e está disposto em uma rede de navegação rápida e intuitiva.

Compreendendo o conceito de hipertexto é possível inferir que a hipertextualidade é a “estrutura verdadeira das coisas” (NELSON *apud* HAN, 2019, p. 19), pois ela é a interface com este mundo onde somos interpelados por imagens, palavras e sons a todo instante, e, conseqüentemente, onde, nem o corpo e nem o pensamento seguem um modelo linear, como explica Nelson citado por Han (2019, p. 20), “infelizmente, por milhares de anos a ideia de sequência esteve exageradamente conosco. (...) A estrutura das ideias nunca é sequencial; e, de fato, nossos processos de pensamento não são muito sequenciais.”

Por conseqüência, a hiperculturalidade seria a representação de uma forma mais orgânica de organização sociocultural, esquematizada em *hiperlinks*, nós e textos flexíveis, sequências e mais sequências de janelas e telas, onde o ‘*browser*’¹⁷, o navegador ou navegadora desses ambientes digitais, praticariam a liberdade de explorarem o mundo a partir de suas diferentes origens e gostos, se apropriando do que lhes é semelhante, num lugar de leitura e ação que contrapõem a passividade da leitura convencional esquematizada, pois além de emanciparem o corpo que está a ler, também contribuem para pensarem sobre a forma que este texto se declara,

¹⁷ O termo *browser*, no dicionário Collins, significa ao mesmo tempo, aquela pessoa ou animal que procura algo, assim como designa um tipo de software que permite ao usuário digital encontrar e ler arquivos de hipertexto, especialmente na internet. O verbete se origina do verbo *to browse* que é traduzido para procurar, buscar, mas também como navegador. No início do ciberespaço, navegador era o nome dos softwares de pesquisa de informações em rede, os *browsers*. Com o tempo, porém, o termo fora adaptado também para as pessoas que “navegam”, que buscam informações em ambientes digitais. Para mais informações: <<https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/browser>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

fazendo com que, neste formato, tenhamos uma pensamento mais holístico sobre o que está escrito e como está escrito, um pensamento baseado no metatexto, como afirma Nelson citado por Han:

Não restringido pela sequência, no hipertexto podemos criar novas formas de escrever que reflitam melhor a estrutura do que estamos escrevendo *sobre*: e os leitores, escolhendo um caminho, podem seguir seus interesses ou sua linha de pensamento atual de um jeito que até agora era considerado impossível. (NELSON *apud* HAN, 2019, p. 83).

Essa organização inerente ao hipertexto e à hipercultura, se configura desde o início em blocos, que no ambiente digital fora configurado em janelas, blocos selecionáveis, arrastáveis, multiplicáveis que configuram uma lógica de navegar neste ambiente: o *windowing*. Em inglês, quando um verbo é terminado em *-ing*, é caracterizado por um gerúndio, forma nominal que indica continuidade ou uma ação em andamento. Logo, em português, a palavra *windowing* não tem tradução clara, mas poderia ser entendida como uma navegação contínua entre janelas.

No texto de Han (2005; 2019), o *windowing* é entendido também como o modo hipertextual da experiência, uma abertura de mundo em que, como explica o autor, não há unidades isoladas para si, nenhum sujeito. Tudo espelha uns aos outros ou pode transparecer o outro em si. Utilizando a metáfora da janela, Nelson citado por Han (2005; 2019), expõe que uma janela é constituída de uma folha de vidro como base, vidro este que pode ser pintado ou escrito de diversas formas, quando sobrepomos várias janelas e suas respectivas camadas de vidro, algumas com notações, outras com desenhos, outras limpas, podemos desenhar, a partir da nossa experiência um caminho nesse mosaico de informações, além de poder ver o reflexo daquele que escreve, assim como o nosso próprio reflexo no vidro, ambos transformados pelas linhas que se sobrepõem nessa continuidade de janelas.

Contudo, a janela tem duas funções, como apresenta Han (2019, p. 86), “é primeiramente uma abertura ao exterior. Mas também ao mesmo tempo protege do mundo, como uma tela. Como uma espécie de janela, a tela opera não apenas revelando, mas também protegendo.” Desta forma, ao mesmo tempo que o ambiente digital desabrocha como uma vasta gama de possibilidades através das janelas, as telas que usamos também permitem nos reservar a um habitat blindado restrito a nossa individualidade, com nossos gostos, vontades e particularidades, o

que de alguma forma, pode soar solitário e vazio, mas também, permite uma nova prática de liberdade, fato que compõe uma forma outra de ser a partir destas telas e janelas:

O mundo composto hipertextualmente consiste, por assim dizer, de incontáveis janelas. Nenhuma das janelas, contudo, abre para um horizonte absoluto. Mas essa ancoragem do ser a que falta o horizonte permite um novo modo de andar, uma nova perspectiva. No *windowing*, se desliza de uma janela a outra, de uma possibilidade a outra. Continua havendo a possibilidade de uma narração individual, de um projeto individual de existência. Onde o horizonte se desintegra em possibilidades coloridas é possível reconstruir uma nova identidade dele. (HAN, 2019, p. 94).

Assim sendo, navegar no universo hipercultural é ser em um mundo onde o horizonte é desintegrado e individual, onde os produtos desta cultura não geram massas unitárias, pelo contrário, a fragmentação, pontualização e pluralização são sintomas deste momento sociocultural, como expõe Han (2019, p. 93), “não há mais um tempo a ser cumprido por uma tessitura de passado, presente e futuro, ou seja, pela história, por um arco de suspensão narrativo.”

Para Han (2005; 2019), os seres hiperculturais são como turistas deslocalizados e totalmente na presença, isto é, estes estão sempre presentes na condição de exploração desta cultura que se caracteriza como uma ‘estrutura-amaranhado’, de forma que estes seres sempre já chegaram aos lugares que navegam, excluindo de seu vocabulário um *lá* ou um *aqui*, criando uma sucessão de ‘aquis’. Fato que cria turistas sem saudades ou medos, pois estes não têm para onde voltar, visto que, não há lembrança/passado (saudade) ou horizonte/futuro (medo), só existe o aqui-agora.

À vista disso, a organização das culturas assemelha-se cada vez menos com a estrutura de um livro convencional e se organiza mais como uma rede, a partir de *links* e conexões que coordenam este hiperespaço, o que constrói um modo novo de ser, estar e se relacionar com aqueles que compartilham estes ambientes:

A hiperculturalidade pressupõe determinados processos históricos, socioculturais, técnicos ou midiáticos. Além disso, está acoplada a uma experiência particular de formação de identidade e de percepção que antes não existia. Por isso, nem a cultura grega nem a romana ou a da Renascença são hiperculturais. A hiperculturalidade é um fenômeno de hoje. (HAN, 2019, p. 105).

O 'hoje' de Han desenha o ambiente sociocultural no ano de 2005, porém, na linha do tempo em que se delineia esta dissertação, este pensamento se encontra distante, o que nos faz trazer a discussão para uma época sociocultural mais próxima, resultante desses vários tópicos da cibercultura e da hiperculturalidade maximizados a extrema potência o que culmina no momento que estamos a vivenciar, nomeado de era da ubiquidade, conceito alicerçado nesta investigação por Santaella (2013).

Apesar da palavra ubiquidade ter suas raízes atreladas à área da Teologia e, posteriormente, à área da Computação, nesta dissertação, seu entendimento é advindo da área da Comunicação, em conjunto com as suas alegorias, neste caso, o vocábulo ubiquidade, a partir de Santaella (2013), é utilizado para conceituar o atributo ou estado de uma pessoa ou objeto que possui o poder de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, fato que é potencializado pela mobilidade dos dispositivos que possuem conexões com as redes digitais, conceito próximo do entendimento da área da Computação:

Tecnologicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. Idealmente, essa conectividade é mantida independente do movimento ou da localização da entidade. (SOUZA E SILVA *apud* SANTAELLA, 2013, p.15-16).

Este período sociocultural, ainda em desdobramentos imprevistos, possui como maior diferença o perfil cognitivo dos habitantes/navegantes digitais, onde, por vivenciarem a todo instante essas interfaces entre ambientes digitais e não-digitais, possuem suas sistematizações de ser e estar no mundo alteradas, o que faz surgir novas formas de apre(e)nder as informações dos espaços e lugares à sua volta, e conseqüentemente, implementa novos jeitos de ler o mundo que habitamos, como nos explica Santaella (2013), ao nos apresentar as diferenças de perfil cognitivo de quatro tipos de leitores do mundo: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo.

O *leitor contemplativo*, por exemplo, surge principalmente, da prática de leituras de livros, onde pressupõem uma ação silenciosa e solitária, de caráter individual. Neste perfil cognitivo, como descreve a autora (2013, p. 268), a leitura é “contemplativa, concentrada, que pode ser suspensa imaginativamente para a

meditação, que privilegia processos de pensamento caracterizados pela abstração e conceitualização”, o que resulta em um leitor que tem diante de si, objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis e manuseáveis, como por exemplo, livros, pinturas, gravuras, mapas e partituras sempre ao alcance das mãos e dos olhos.

Já o *leitor movente* é o leitor que se constrói a partir das distrações e sensações que os espaços nos proporcionam, com intensa capacidade de transitar entre diferentes linguagens, passando da imagem ao verbo, do som para a imagem com extrema familiaridade, pois, neste contexto, surgem as publicidades de rua, as inúmeras placas de sinalização e uma nova velocidade no ambiente urbano, assim sendo, surge o leitor de “direções, traços, cores; leitor de luzes que acendem e apagam; leitor cujo o organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo.” (SANTAELLA, 2013, p. 269).

Em seguida, o *leitor imersivo*, acostumado ao espaço informacional¹⁸, possui habilidades distintas dos perfis cognitivos dos leitores anteriores, já que, como esclarece Santaella (2013, p. 271), “cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc”, deste modo, constrói-se um leitor livre para estabelecer a ordem entre as informações através de saltos fragmentados, fazendo uma aproximação dos *modus operandi* dos turistas hiperculturais de Han.

E por fim, emerge o *leitor ubíquo*, porém para o desvendarmos é preciso assimilar as mudanças dos ambientes de informação e seus acessos, visto que, como aponta Santaella (2013) para se conhecer o perfil cognitivo deste leitor em específico é preciso entender as atualizações socioculturais uma vez que não há cognição que não seja incorporada e situada.

Ao considerarmos a grande expansão e acesso às tecnologias digitais, torna-se possível delimitarmos o recorte para a ampliação das redes digitais a partir do meio da década de 1990 e as progressões da Web (redes de comunicação de informação digital): 1.0, 2.0 e 3.0. Destacamos que estas diferenciações das redes, como afirma Santaella (2013), não designam atualizações técnicas,

¹⁸ Espaço informacional ou ambiente informacional é entendido como os locais onde ocorrem os fluxos das trocas de mensagens e manutenção da informação, fazendo uso, ou não, de recursos tecnológicos.

necessariamente, mas sim, servem para indicar as mudanças pelas quais a Web passou a ser utilizada por desenvolvedores e usuários, o que se manifesta, entre outras coisas, em ambientes de interação e participação com suas plataformas e linguagens específicas.

O início da revolução digital, “quando os computadores pessoais deixaram de ser caixas fechadas para o arquivamento de dados pessoais e se conectaram em redes planetárias” (SANTAELLA, 2013, p. 272), é demarcado como o período da Web 1.0, como explica a autora (2013), situada entre 1990-2000, que traz consigo os domínios HTTP (*HyperText Transfer Protocol* ou Protocolo de Transferência de HiperTexto, em português), HTML (*HyperText Markup Language* ou Linguagem de Marcação de HiperTexto, em português), as intranets, o Java e os portais e, junto com eles, a fascinação da possibilidade de deter a produção da comunicação ao alcance dos nossos dedos. Ainda neste período surgem, a partir dos sistemas de e-mails para trocas de mensagens, os *chats* e os fóruns de discussão, criando as primeiras ‘comunidades virtuais’¹⁹.

A partir dos anos 2000, até meados de 2010, já é possível vislumbrar o início e consolidação da Web 2.0, que já carrega em si a interação possibilitada pelas variadas comunidades virtuais que semearam as redes sociais digitais que percebemos atualmente. Aplicativos como *Facebook*, *Twitter* e o já desativado *Orkut*, como afirma Santaella (2013), tiveram grande expansão neste período, e seguramente, é a conectividade que caracteriza este momento, tornando o “hiperespaço plural, no qual são produzidas, publicadas, distribuídas e consumidas mensagens multimídias” (SANTAELLA, 2013, p. 273).

A Web 3.0, ou Web Semântica, projeção que se fazia da evolução da internet dos anos de 2010 a 2020, culminaria numa era da computação cognitiva, onde a mente computacional e a mente humana seriam indissociáveis uma da outra, gerando cada vez mais de tempo de tela entre os indivíduos, principalmente, adolescentes e jovens adultos, e, como ressalta Santaella (2013), aqui se desenvolvem os programas e sistemas para armazenamento da informação, o

¹⁹ Ainda que não seja o foco da pesquisa, o conceito de comunidades virtuais se faz necessário a fim de edificar o termo. A expressão foi criada por Howard Rheingold (1993), e é utilizada para designar uma configuração de sociabilidade que substituiu as conexões dependentes da presença em lugares físicos. Em uma citação de Gabriela Sued (*apud* SANTAELLA, 2013, p. 273): “o conceito de ‘comunidade virtual’ (foi introduzido) para descrever esses novos territórios virtuais nos quais primam a socialização e a comunicação a partir de interesses compartilhados e a construção de laços afetivos e solidários, prescindindo da localização física, mas mantendo o tempo real”.

aparecimento da computação na nuvem, a rede como banco de dados, os assistentes pessoais inteligentes e a *Rule Intechange Linked Data* (Formato para intercâmbios entre linguagem e dados), assim como, um grande fervilhamento das redes digitais, por conta da ampla disseminação de aparelhos celulares, pois “a consulta, postagem e participação do usuário podem ser feitas a partir deles.” (SANTAELLA, 2013, p. 274).

Com a ampla disseminação dos dispositivos móveis, observa-se a necessidade de aprofundar também as questões atreladas a eles, visto admitir-se nesta pesquisa que os celulares, *tablets* e *notebooks* exercem funções para além de apenas telas reprodutoras, mas sim, se identificam como tipos de um Dispositivo Híbrido Móvel de Conexão Multirredes (DHMCM), termo proposto por André Lemos (2007) o que nos ajuda a expandir a compreensão destes aparelhos e as suas possíveis aplicações no campo da Educação.

Lemos (2007) define o conceito em seu texto, ao discorrer sobre o que seriam os celulares:

A denominação de DHMCM permite defini-lo (o celular) melhor e com mais precisão. O que chamamos de telefone celular é um Dispositivo (um artefato, uma tecnologia de comunicação); Híbrido, já que congrega funções de telefone, computador, máquina fotográfica, câmera de vídeo, processador de texto, GPS, entre outras; Móvel, isto é, portátil e conectado em mobilidade funcionando por redes sem fio digitais, ou seja, de Conexão; e Multirredes, já que pode empregar diversas redes, como: Bluetooth e infravermelho, para conexões de curto alcance entre outros dispositivos; celular, para as diversas possibilidades de troca de informações; internet (Wi-Fi ou Wi-Max) e redes de satélites para uso como dispositivo GPS. (LEMOS, 2007, p. 25).

Os DHMCM são ferramentas extremamente influentes, que, como afirma Lemos (2007), aliam a potência de nos comunicarmos, seja através da voz, por textos, fotos e/ou vídeos, à conexão em rede e a mobilidade por territórios informacionais, entendidos como “áreas de controle do fluxo informacional digital em uma zona de intersecção entre o ciberespaço e o espaço urbano (...) O território informacional não é o ciberespaço, mas o espaço movente, híbrido, formado pela relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico.” (LEMOS, 2007, p. 25). Desta forma, os DHMCM acabam por reconfigurar as práticas sociais a partir de uma mobilidade da informação pelos ambientes digitais e não-digitais, “trata-se da

ampliação da conexão, dos vínculos comunitários, do controle sobre a gestão do seu espaço e tempo na fase pós-massiva da comunicação contemporânea.” (LEMOS, 2007, p. 26). Com estes dispositivos, emergem formas de contato instantâneas, de cunho permanente e contínuo, sempre com a potência de se locomover, o que acaba por propiciar novas vivências do espaço e do tempo, como visto em algumas das características da hiperculturalidade. “Trata-se da mobilidade em espaços intersticiais” (SANTAELLA *apud* LEMOS, 2007, p. 26), onde o digital e o não-digital transformam a experiência a partir dos caracteres da ubiquidade, como analisa Santaella (2013), em que estamos continuamente situados nas interfaces destas duas presenças simultâneas, a não-digital e a digital, como explica a autora:

Interfaces que reinventam o corpo, a arquitetura, o uso do espaço urbano e as relações complexas nas formas de habitar o mundo, o que repercute nas esferas de trabalho, de entretenimento [...], de serviços, de mercado, de acesso e de troca de informação, de transmissão de conhecimento e de aprendizado. (SANTAELLA, 2013, p. 277).

Desta maneira, somam-se mobilidades, a física e a digital, de forma que ambas se entrelaçam e interconectam, tornando-se cada vez mais imbricadas, e é justamente nesses “espaços de hipermobilidade que se revela o leitor ubíquo, com perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo.” (SANTAELLA, 2013, p. 277).

O *leitor ubíquo*, expõe Santaella (2013), herda do leitor movente a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, luzes, sincronizado ao nomadismo próprio da aceleração e do tráfego, ao passo que trafegam pelos lugares de circulação, públicos e privados. Já do leitor imersivo, este perfil cognitivo emergente da ubiquidade recebe a prontidão cognitiva para orientar-se entre os nós e nexos multimídias ao toque da tela dos DHMCM, sem perder o controle de sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado. O controle motor do leitor ubíquo reage em frações de segundos aos estímulos externos, sem solavancos ou descontinuidades, construindo uma atenção parcial e contínua, como explica a Santaella (2013, p. 279), “a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial”, e essa construção cognitiva gera uma dissolução de quaisquer fronteiras entre o físico e o digital.

De fato, o borrar das interfaces e a não distinção entre o não-digital e o digital já se fazem presentes há algumas décadas, como destaca Ivani Santana ao explicar sobre o ser humano atualizado pelas tecnologias:

Para discutir tais trabalhos, portanto, será necessário, em primeiro lugar, buscar remover equívocos sobre o entendimento de tecnologia. Verificar a face oculta deste mito e refletir sobre sua existência real, elucidando o pensamento que opera em suas entranhas. Feito isto, emergirá uma outra abordagem, que se espera estar despida de preconceitos. Entender-se-á que natureza e cultura estão entrelaçadas e fronteiras como mente-corpo, natural-artificial, ou real-virtual, entre outras, não mais devem legislar sobre o mundo em que vivemos hoje. (SANTANA, 2006, p. 26).

Desta forma, ao admitir a não colocação de fronteiras entre o ambiente digital e não-digital, procuro evidenciar aqui nesta dissertação que a palavra 'presencial', em contraposição à modalidade de aula *online*, não será utilizada, pois, não seria coerente afirmar que os alunos e alunas que se encontram do outro lado das telas nos processos de ensino-aprendizagem 'não estão presentes', e muito menos que estas relações não são reais. Afirmando, sem dúvida, que estão, sim, presentes e são muito reais neste processo de ensino-aprendizagem mediado entre telas. As aulas em ambientes digitais possuem outra qualidade de presença, uma presença que se dá através das telas e janelas deste ambiente, uma 'telepresencialidade' em contraposição à presencialidade em ambientes não-digitais.

De modo similar, os termos 'síncrono' e 'assíncrono' parecem não ser apropriados, visto que, mesmo nos encontros que promovemos com os alunos e alunas de forma *online* que presumimos ser 'ao vivo', estes não compreendem tempos simultâneos, condição que pode ser percebida no *delay* e nos travamentos espaço-temporais que surgem por conta da instabilidade de conexão, por exemplo. Assim sendo, para esta dissertação, os vocábulos, aulas *online* e aulas presenciais, serão substituídos pelos termos aulas em ambientes digitais e não-digitais, ou ainda, aulas presenciais e telepresenciais, pela necessidade de entender as práticas educativas no momento atual e de forma ressignificada.

Neologismos e termos também foram cunhados, ou readaptados, durante a pandemia, com a necessidade de repensar os modos e meios de ensino. A educação híbrida, o ensino remoto de emergência (ERE), as atividades síncronas e assíncronas, e o que vem a se desdobrar a partir destas relações de diferentes modos de estar conectado à rede, parecem não ser mais suficientes para o

momento vivido e, imersos neste contexto, Moreira e Schlemmer (2020) concebem um termo outro para a educação na situação pandêmica em que vivemos, que não diferencia o *online/offline*, e sim, seja *OnLife*.

Essa forma de compreender as referidas interfaces digitais e não-digitais possibilita refletir e construir diferentes contextos investigativos na área tecnológica, mas também, nas áreas de desenvolvimento e formação educativa, os quais favorecem um olhar de inventividade – e de necessidade imediata, neste momento pandêmico – no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem que se tornam cada vez mais híbridos. Assim sendo, como explicam os autores Moreira e Schlemmer (2020), é ampliada de forma relevante nossa condição habitativa, que não está vinculada somente à espaços geográficos, mas também a espaços digitais em rede, ligando inteligências diversas. De acordo com os autores:

Dessa forma, temos territórios informacionais comunicacionais, interacionais que modificam a nossa percepção de tempo, espaço, presença, dentre outros. Assim, é possível compreender a transformação digital enquanto deslocamento disruptivo num espaço-tempo de interações ecossistêmicas de inovação. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 26-27).

Esta proposta de interface *OnLife*, em conjunto com os entendimentos de presença anteriormente expostos, só reafirmam a necessidade de incorporar e integrar de forma orgânica e acolhedora os tipos de leitores assinalados por Santaella (2013) nos espaços de ensino-aprendizagem, pois, mesmo ao surgirem novas tecnologias, e conseqüentemente, novos perfis cognitivos e seus modos de ser e estar no ambiente, os processos de funcionamento dos perfis anteriores não deixam de existir, já que cada um deles aciona habilidades específicas de maneira que um não deve substituir o outro.

De acordo com Santaella:

Cada uma das formas de aprendizagem apresenta potenciais e limites que lhes são próprios. Por isso mesmo, a educação a distância não substitui inteiramente a educação gutenberguiana, assim como a aprendizagem em ambientes virtuais não substitui ambas, tanto quanto a aprendizagem ubíqua não é capaz de substituir quaisquer dessas formas anteriores. Ao contrário, todas elas se complementam, o que torna o processo educativo muito mais rico. (SANTAELLA, 2013, p. 304).

Deste modo, cada forma de ler contribui de modo diferencial para a formação de um indivíduo provido de aptidões cada vez mais híbridas e complexas, fazendo com que a coexistência e receptividade destes leitores seja essencial para os processos de ensino-aprendizagem, ponto que nos faz voltar o olhar para as antigas metodologias de ensino que muitas vezes são adotadas na Educação na era da ubiquidade e reforçando a urgência em se repensar como ensinamos e aprendemos.

Para além de encontrar métodos que abarquem os diferentes tipos de perfis cognitivos, é necessário refletir sobre os desdobramentos que esta indissolução entre o digital e o não-digital trazem para a Educação.

O fato da informação estar sempre à distância máxima da palma da mão dos alunos e alunas não significa que estes saibam como operar e articular as mesmas, como afirma Warschauer citado por Santaella (2013, p. 305), “localizar (informações) não prescinde da capacidade seletiva, avaliativa e da utilização eficaz dos conteúdos”, desta forma, sem o suporte formativo da educação formal e não-formal e seus respectivos professores e professoras, os discentes podem não ter a percepção da importância de se buscar as fontes e os contextos das informações compartilhadas, assim como, podem não desenvolver as habilidades de discernimento entre os dados verdadeiros ou falsos, ou ainda, dos tópicos sobre ter ética nos ambientes digitais.

Conseqüentemente, o papel do docente é essencial nos processos educativos, pois estes auxiliam na construção de um ceticismo saudável na busca de fontes precisas e confiáveis, assim como, ajudam a criar a atenção na genealogia dos conceitos aprendidos e na compreensão dos contextos em que a informação é gerada e difundida, o que se materializa somente nos processos educativos formais e não-formais, através da mediação que o docente realiza entre os discentes e os conteúdos e suas plataformas.

Porém, na função de professores e professoras, é necessário entender de forma subversiva o papel tradicional que possuímos, já que, atualmente, o/a docente está longe de ser o/a detentor/a do saber, visto que, como expõe Santaella (2013, p. 307), “quando a aprendizagem se encontra em céu aberto, qualquer aprendiz pode trazer, para o mestre, informações que este não detém” e, ao passo que se deslocar da posição de possuidor do conhecimento seja um caminho árduo para aqueles que estão há mais tempo na profissão, com abertura e consciência, se proporciona um

deslocamento, um espaço para ressignificação das práticas docentes, o que deve gerar novas formas de diálogo e relações que mudem da perspectiva verticalizada do ensino-aprendizagem para um processo mais horizontal, como afirma Moacir Gadotti:

Nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. O professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p. 3-4).

A aprendizagem ubíqua potencializa de diversas maneiras a educação informal, curiosa, caótica e até mesmo inadvertida, por conta da interação incessante dos alunos e professores com os DHMCM, o que traz como consequência inevitável, novos modos de aprender e de ensinar, e um diferente treinamento sensorio-motor, perceptivo e mental. Contudo, a esta aprendizagem não renuncia as modalidades da educação formal e não-formal:

Como emoldurar a experiência, contextualizar a informação, absorver valores, como avaliar os próprios *insights* e incorporar novas experiências, sem o auxílio das gerações precedentes, dos códigos de conduta, dos sistemas de ensino e da convivência com o outro em ambientes especialmente pensados e dedicados à formação de indivíduos? Portanto longe de substituir os processos formais de ensino, a aprendizagem ubíqua é muito mais um complemento desses processos do que um substituto deles. Quem ganha com esta complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre (SANTAELLA, 2013, p. 306).

Diante do exposto e, a partir da revisão cronológica aqui empreendida, com a finalidade de contextualizar estas mudanças paradigmáticas envolvendo dispositivos comunicacionais e suas repercussões no campo da Educação, é possível reconhecer a necessidade de se integrar estes meios de comunicação no processo de ensino-aprendizagem atual a fim de aproximar os indivíduos aprendentes destes caminhos do aprender. Trata-se também de indicar uma possibilidade mais viável e

acolhedora para os diferentes tipos de perfis cognitivos, ao passo que grifa a importância, de avaliar as produções atuais e como estas se articulam com o espaço e o tempo em que nos encontramos, visto que a relação entre humanos e a tecnologia se tornou sumamente complexa, como descreve Aronowitz citado por Santaella (2003, p. 26) “a tecnologia não apenas penetra os eventos, mas se tornou um evento que não deixa nada intocado. É um ingrediente sem o qual a cultura contemporânea – trabalho, arte, ciência e educação – na verdade, toda a gama de interações sociais é impensável.”

Logo, neste ambiente sociocultural, que mescla e dissolve fronteiras entre o que é digital ou o que não é, não há como ser/estar intacto às repercussões tecnológicas em nenhuma área de atuação, pois como afirma Santaella (2003, p. 76), a cibercultura e seus pressupostos digitais são hoje “um espaço a ser ocupado”, e cabe a nós, professores/as, pesquisadores/as e artistas, encarar esta nova realidade de forma humana e híbrida.

2.1. METÁFORAS DE CORPO: SOMOS CORPOS-LINGUAGEM

Ao entendermos o percurso histórico sociocultural que nos traz até o momento em que esta dissertação é escrita, pistas surgem nesta investigação para entendermos os corpos que estão imersos no ambiente de aprendizado, seja no âmbito formal, não-formal ou informal, diferenciação que se faz necessária para compreender os domínios que fazem esta separação de conceituação existente.

Início a reflexão sobre o tema, partindo dos escritos de José Carlos Libâneo (1998; 2010), em que o autor, primeiramente, faz uma categorização anterior as que estão citadas anteriormente, afirmando que é preciso compreender, fundamentalmente, que a educação pode ser uma ação educativa intencional ou não-intencional.

Libâneo (2010, p. 87) explica que “num sentido mais amplo, a educação abrange um conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social”, desta forma, os fatores naturais, os tópicos físicos e biológicos também exercem uma ação educativa, assim como fatores sociais, políticos e culturais também são potências que operam e conservam a prática educativa. Porém, o autor (1998; 2010) discorre também, que estas práticas de educação do indivíduo atuam de forma dispersa, não

sistemática e não intencional, visto que possuem um caráter informal, algo que não nega seus efeitos educativos ou sua presença em ambientes sistematizados da educação.

No oposto da educação não-intencional, para o autor, a educação intencional é caracterizada por sistematizações, locais próprios de atuação, objetivos definidos, conteúdos e métodos específicos a serem alcançados nos processos de ensino-aprendizagem, como um resultado da “complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições, do progresso técnico científico, da necessidade cada vez maior número de pessoas participarem das decisões que envolvam coletividade.” (LIBÂNEO, 2010, p. 87). Esta forma de organizar as práticas educativas intencionais podem ser subdivididas entre ensino formal e ensino não-formal, sendo que, para Libâneo (1998; 2010), a educação formal consiste em qualquer processo de ensino sistematizado e com estrutura física para realizá-lo assim como as escolas de ensino regular e, para além do ambiente escolar, o autor também entende a educação formal como a educação de adultos e a educação sindical, por exemplo.

Já a educação não-formal seria composta de processos educativos com certo grau de intencionalidade, mas que, possuem baixo grau de infraestrutura e sistematização de conteúdo, como “movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer.” (LIBÂNEO, 2010, p. 89).

Salienta-se que a divisão de Libâneo possui algumas imprecisões, pois como visto no exemplo de Jaume Trilla citado por Guilherme Nakashato (2009), não há como dissociar a intenção de educar que os pais têm pelos seus filhos, porém este modo de ensinar acontece de maneira difusa, algo que é entendido como uma educação informal nas categorizações de Libâneo, mesmo que esta modalidade educativa seja ‘não-intencional’. De mesma forma, podemos encontrar incongruências, ao imaginarmos um curso de formação extensionista em dança que possui certificação, por exemplo, este possui alto grau de intencionalidade, infraestrutura e sistematização, mas ainda sim, parece não se inserir em um modelo de conteúdo formal.

Desta forma, o que diferencia, de fato, os processos educativos nas categorias formal e não-formal se desdobraria doravante a intencionalidade e a

estruturação e sistematização dos conteúdos, enquanto a educação informal se distinguiria a partir do critério de diferenciação e especificidade, ou não?

Ao colocarmos o olhar sobre as educações intencionais de Libâneo, paradoxalmente, a educação não-formal teria como base comparativa para se auto definir a partir da educação formal, porém esta segunda é relativamente jovem em relação à história do ensino, como visto na pesquisa de Nakashato (2009):

Pode-se dizer que a educação dita formal é muito recente na história humana. Não porque ela coincida - o que é um fato - quase completamente com a educação escolar pois esta existia séculos antes de Cristo, na Antiguidade clássica. Mas porque o caráter formal da educação decorre essencialmente de um conjunto de mecanismos de certificação que formaliza a seleção (e a exclusão) de pessoas diante de um mercado de profissões estabelecido que começou a se configurar há cerca de 250 anos. (GHANEM *apud* NAKASHATO, 2009, p. 28).

Ao compreendermos a educação formal como uma modalidade recente, logicamente, poderíamos pensar, de forma errônea, que todos os saberes sistematizados anteriormente ao conhecimento da instituição formal seriam de caráter informal. Não obstante, este seria um pensamento contraditório, pois a educação não-formal, intencional, relativamente sistematizada e claramente organizada, seria a modalidade de processo educativo que asseguraria a perpetuação dos conhecimentos e das transformações da sociedade, em espaços alternativos ao que seriam as escolas, e, que futuramente viria a construir a formalidade na Educação, logo inferimos, em conjunto com Nakashato (2009), que a relação de diálogo entre os três modos de processos educativos estão correlacionados desde o surgimento das instituições escolares, sendo indissociáveis.

Destacando as questões sobre a educação não-formal, que é o ambiente protagonista onde se desenvolve o estudo de caso – objeto empírico – desta pesquisa, de acordo com o contexto em que esta ocorre, é a partir de sua especificidade, e não pelo princípio comparativo com a educação formal, que podemos a compreender de forma aprofundada, sua caracterização maior advém dos tempos e espaços em que ela ocorre.

Como argumenta Gadotti (2005), o tempo em que acontece a aprendizagem na educação não-formal possui alto grau de flexibilidade o que favorece um ambiente que respeita as diferenças e capacidades de cada um e cada uma, assim

como oportuniza a criação e recriação dos seus múltiplos espaços de ensino-aprendizagem. O autor (2005, p. 2) prossegue em sua definição ao explicar que “os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’”, estes podem ter duração de diferentes extensões assim como podem, ou não, conferir certificados de aprendizagem, e continua em seu pensamento afirmando que:

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. (GADOTTI, 2005, p. 2).

Assim sendo, o que esta pesquisa define como educação não-formal é um dos tópicos advindos da categorização dos quatro âmbitos de Trilla explicada por Nakashato (2009), que compreende:

a) o âmbito da formação ligada ao trabalho: concomitante com a formação oferecida pela educação formal, programas de formação continuada, formação ocupacional, escolas-oficinas, formação para o primeiro emprego, entre outros, são iniciativas que estão sendo assumidas por outras organizações não-formais; b) O âmbito do lazer e da cultura: primordialmente associada com a questão do tempo livre e do acesso à cultura, gerando o exercício da cidadania e a ampliação da percepção social, as propostas que vem associando o desenvolvimento da cultura corporal, a animação sociocultural e as propostas de ação educativa em espaços públicos vem demonstrando sinais de incentivo e crescimento; c) O âmbito da educação social: campo em franca expansão, tem arregimentado programas e instituições destinados a pessoas ou grupos que se encontram em situação de conflito social ou mesmo que procuram catalisar a percepção da realidade social; d) O âmbito da própria escola: iniciativas que partem da escola para a ampliação das ações educacionais, agregando propostas da educação formal com a não-formal (atividades extracurriculares, projetos de educação em tempo integral, visitas a instituições culturais, etc) (NAKASHATO, 2009, p. 29).

Neste destaque é possível identificar como os programas culturais e os trabalhos que englobam a cultura corporal do movimento, majoritariamente, se

encontram nos âmbitos de ensino não-formal, ou nas periferias do ensino formal, o que estimula grifar uma discussão que, mesmo não sendo o foco principal da pesquisa, acaba por se encontrar nos entremeios desta, a questão de quanto do ensino formal inibe o corpo dos alunos.

Seria dissonante não problematizar nesta pesquisa, como é tratado o corpo que se encontra nos ambientes de aprendizagem formal, o corpo inibido de si, o corpo quieto, domado, reprodutor de conteúdos, como ressalta Cristian Poletti Mossi em *Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo?* (2015):

Quando deambulamos pela temática do corpo em educação, quando somos incitados a recordar que temos corpo, vez ou outra, é de um tipo muito específico de corpo que somos lembrados: um corpo que pode ser útil, o corpo disciplinado, o corpo dócil, letrado, capaz de seguir e repetir padrões pré-datados, pré-formulados. (MOSSI, 2015, p.1543).

A temática do corpo, na educação formal, parece querer, em alguns casos, dificultar a potência deste na escola, de forma a construir um esquecimento das vivências e experiências corporais e priorizando o estrato dos processos mentais, o modo cartesiano da dicotomia entre corpo e mente, dando lugar, como afirma Mossi (2015), de segunda instância para os instigamentos do corpo, algo que surge como mote para o início desta pesquisa, como uma das inquietações primeiras perante as metodologias de ensino.

A escola formal, os ambientes de ensino não-formal, e as aprendizagens informais que se dão no meio desses caminhos, parecem estar ainda muito enraizados nos conceitos que provém dos prejuízos clássicos, atrelados às metodologias que preconizam as dicotomias.

Mesmo que se caracterizem com novas 'roupagens', as estruturas dos processos de ensino-aprendizagem continuam a intimidar o corpo que se expressa, o corpo questionador, ensinando através de lógicas restritivas que, como enfatiza Mossi (2015), faz com que se tampem as fendas deste corpo que insiste em desorganizar o sistema, para que o organismo, palavra que em sua raiz etimológica significa organização, não se 'perca'. Logo, o corpo que cresce nos processos educativos formais, que duram em sua fase inicial, doze anos de formação, acrescidos dos anos de graduação, e possível(eis) pós-graduação(ões), escolhida(s), acabam por construir um corpo específico, dicotomizado, que sabe servir e

responder, mas que raramente, se coloca na posição de perguntar, como explana Mossi (2015), corpos que se acostumam a fazer separações binárias, como corpo e mente, corpo e ambiente, e teoria e prática.

Porém, ainda em consonância com o autor (2015), a aprendizagem, ao invés de ser fixa, receber todos os conteúdos prontos e endereçados à mente, deveria ser antes de tudo construção e autoquestionamento ou, como afirma Deleuze citado por Mossi (2015, p. 1544), “tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro”. Ensinar e aprender, deveriam ser verbos no gerúndio, acontecendo e se estabelecendo a todo tempo, a partir dos contextos de todos os envolvidos neste processo, que vão se esbarrando e encontrando novos caminhos para responder, mas principalmente, procurando espaços e meios para construir novas perguntas.

Educar e aprender deve ser a ação de perguntar e descobrir enquanto se faz, na práticateoria / teoriaprática.

Desta forma, apesar de suas diferenciações, opto na pesquisa, incluindo o título desta dissertação, pela escolha de termos como ensino-aprendizagem, processos educativos, acreditando veementemente que a ressignificação metodológica proposta se aplica nos âmbitos da educação não-formal, em que os alunos carregam em si dentro das salas de aula, sendo elas digitais ou não. Esta escolha também se faz presente, pois ao não sabermos ao certo, dentro dos processos educativos, quais potências guarda um corpo, o foco não está apenas no que estes corpos já fazem, mas o que eles podem fazer, seja na escola formal, nos ambientes não-formais ou nas brechas que eles encontram na passagem destes, construindo através da educação. No caso específico do/no ensino da dança e suas mediações tecnológicas, lugares de retomada e empoderamento de si e do coletivo, mesmo com o uso intensivo das tecnologias digitais e dos meios de comunicação, o que continua a surpreender é o corpo em si mesmo.

Logo, eu me pergunto: que corpos são estes que habitam os espaços de ensino-aprendizagem na era da ubiquidade?

Os corpos que apre(e)ndem o mundo não são restritos a uma ou outra modalidade de ensinar ou aprender, como visto em Han (2005; 2019) e Santaella (2003; 2013). A hibrididade ajuda a desenhar os caminhos de viver o mundo, e é também o primeiro passo para compreender os por quês desta ressignificação metodológica que estou a propor nesta pesquisa.

Primeiramente, fazer a retomada destes corpos nos ambientes onde ocorrem os processos educativos é essencial, e início este movimento a partir da realocação do verbo para com o nosso corpo, que neste caso, é 'ser' e não 'ter', visto que, apesar da dicotomia cartesiana entre mente e corpo, "essa imagem que a existência do sujeito é idêntica ao seu pensamento" (SANTAELLA, 2005, p. 13), ser notoriamente errônea, muitas vezes é preciso reafirmar este processo de integração entre as duas instâncias, a da mente e o 'seu' corpo.

A premissa 'nós somos corpo', em contraposição à frase 'temos um corpo', torna-se de urgente entendimento, visto a complexidade de ser e estar no mundo em uma sociedade sem fronteiras entre os ambientes digitais e não-digitais, ao passo que se criam, a todo instante, novas formas de se relacionar, divertir, conhecer e principalmente aprender, assim sendo, articular diferentes competências que se desenvolvem das espirais eternas que correlacionam teoriaprática se fazem necessárias para uma educação integrada.

Por conta da complexidade de ser em um mundo *OnLife*, o entendimento principal de como os corpos apre(e)ndem e se inserem no mundo que trazemos e todos os seus possíveis desdobramentos partem da Teoria Corpomídia elaborada por Christine Greiner e Helena Katz (2005) que compreende que as relações entre corpo e ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais.

Isto quer dizer que, o corpo não é um recipiente onde as informações entram, são digeridas e depois externadas, mas sim, o corpo é resultado destes cruzamentos e negociações de informações novas com informações que já co-habitam este ser corpo, todas entrelaçadas intimamente com o espaço que habitamos, corpo como extensão do ambiente e vice-versa.

O corpo como mídia de si mesmo, e não como a ideia de uma mídia pensada conforme um veículo de transmissão, compreendendo que o corpo é o primeiro suporte da comunicação, como explica Norval Baitello Júnior (2015, p. 12) "o ponto de partida e de chegada de todo processo comunicativo", visto que as dinâmicas comunicativas e seus momentos culturais e históricos procedem, como aborda o autor, de seres humanos vivos e seus corpos e alcançam na outra ponta também seres humanos vivos em seus corpos, assim, o tratamento cultural dos temas da área da Comunicação requer:

Englobar os fatos geradores (não apenas técnicos, mas culturais: a imaginação, as memórias profundas, os mitos, as crenças, as experiências semióticas e as memórias profundas das vivências, corporais ou espirituais), mas também os cenários que esses mesmos fatos podem gerar ou já estão gerando. (BAITELLO JÚNIOR, 2015, p. 12).

Entender estes corpos como um sistema vivo, articulado com informações contínuas, corpo como processo de contaminação que co-evolui através de trocas com o ambiente, como discorre Greiner (2005, p. 43), “a informação internalizada no corpo não chega imune, é imediatamente transformada”, pois estes dados novos se relacionam com as informações que já existentes, nestas muitas trilhas que se expandem em todas as direções, entrelaçadas, rizomáticas, trabalhando de forma simultânea, e esta quantidade de multiplicidade e variedades de informações, faz com que o corpo humano seja, justamente, este ser complexo, que torna o mundo corpo, e transforma o mundo com o seu corpo, como nos explica as autoras:

Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo – processo condicionado pelo entendimento de que corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive em estado do sempre-presente, o que impede a noção de recipiente. (GREINER; KATZ, 2005, p. 131).

Este estado sempre-presente ao qual as autoras se referem pode ser confundido com o estado do turista hipercultural de Han (2005; 2019), onde não há passado, nem futuro, apenas o aqui e o agora, porém, o corpomídia das autoras Greiner e Katz, tem memória, já que este corpomídia é território resultante de trocas de informações anteriores e futuras, o que não permite que esta relação se estreite para além de palavras semelhantes.

Uma possível aproximação destes dois corpos sempre-presentes, porém, é o desenho de um corpo que se torna imediatista, visto os atravessamentos os quais, tudo o que consumimos imagens, sons, texturas e convivências se relaciona intimamente com o ímpeto dos desejos desses corpos, resultando em uma memória a curto prazo, como afirma Baitello Júnior: “Se em cultura não há a morte - e isso acontece graças às imagens - o mecanismo que resta às coisas que se esgotam é o esquecimento.” (BAITELLO JÚNIOR, 2015, p. 25).

Ao mesmo tempo, com o crescimento exponencial de produção e veiculação

de imagens consequente desta imersão nas redes digitais da era da ubiquidade, o esquecimento se torna um modo de sobrevivência, visto que se trata de um descontrole nas produções de informação, uma inflação que ocasiona a “fadiga do olhar e seu corpo, provocada pelo desmesurado abuso na reprodutibilidade da imagem” (op. cit).

E já que, ao entendermos que tudo à nossa volta se relaciona conosco em uma relação co-evolutiva interminável, se espera que o nosso *modus operandi* estejam em constante mudança, e com os adventos tecnológicos, de forma mais veloz, pois, como aborda Katz (2015), justamente, as nossas interações com dispositivos tecnológicos digitais são de fusão e que, apesar de parecerem apenas relações exteriores, da natureza corpo-equipamento, corpo-dispositivo, são trocas que se tornam corpo, se corporificam, e a longo prazo alteram as nossas lógicas de ser e estar no mundo atual.

Uma lógica semelhante à lógica do aplicativo, do software, explicada mais profundamente no próximo subcapítulo, assim como o entendimento deste corpo que devora (e é devorado) constantemente pelas imagens, que agora são reproduzidas e compartilhadas em escala inimaginável por conta dos DHMCM.

Essas relações etiquetam características desses corpos, uma metáfora para cada nova relação e modo de estar no mundo, e, apesar destas metáforas parecerem rotular estes corpos, a intenção de discorrer sobre elas é apenas de nomear, identificar especificidades para melhor discutir e poder entendê-las adequadamente.

2.2. CORPO APLICATIVO, CORPO PLUGADO: CORPO E(M) IMAGENS DINÂMICAS

Culturalmente, existem diversos mitos, histórias e contos que relacionam o corpo e as máquinas, e ao passo que as descobertas científicas avançam, mais modelos de interação entre eles surgem. Dos autômatos aos ciborgues, dos *ciberpunks* aos androides biônicos, o corpo à semelhança da tecnologia e vice-versa, constroem um imaginário que parece invadir a realidade a cada nova invenção tecnológica.

Ao acompanharmos a progressão histórica dos meios de comunicação explanados no início do segundo capítulo desta dissertação, é possível perceber

adaptações culturais e comportamentais que os corpos fazem para se adequar a novos ambientes socioculturais, como elucidado por Elke Siedler (2016):

Em uma perspectiva sistêmica, compreende-se que o acelerado desenvolvimento tecnológico e o aumento de consumo de novas mídias digitais *on-line* geram uma rede de fluxos de instabilidades em certos hábitos relacionais entre corpo e ambiente de modo a impulsionar a ocorrência de ajustes, ou seja, mudanças nas mais variadas instâncias da vida. Compreende-se que há modificações nos processos cognitivos do corpo, que podem ser percebidas pelas transformações graduais nos comportamentos humanos. (SIEDLER, 2016, p. 22).

E como constatado em Siedler (2016, p. 33), à luz da teoria corpomídia, apreende-se que “este corpo afeta ao mesmo tempo que é afetado no e pelo uso contínuo de tecnologias digitais conectadas à internet, com implicações nos processos cognitivos”. Consequentemente, os movimentos de comunicação *OnLife* são atravessados por novas perspectivas relacionais entre corpo e ambiente, assim como são transpassados por novas tensões nas interações intersubjetivas e sociais.

Este fato, que nos mantém no fluxo contínuo de trocas de informações com as diferentes ambiências e se configuram em diferentes camadas de relações e interações neste período pandêmico, de forma presencial e telepresencial e em modo ubíquo, estimula estes corpos que transitam nos entres dos espaços digitais e não-digitais a construir um outro modo de ser cognitivamente.

O autor Lev Manovich, citado por Katz (2016, p. 242), esclarece que o software se tornou a nossa interface com o mundo, com os outros, com a nossa memória e a nossa imaginação. Uma linguagem universal, através da qual o mundo fala, e um motor universal de como o mundo atual funciona. Esta concepção modifica o nosso olhar e nosso fazer ao transformar as lógicas que, a princípio, seriam do modo de operação do software, e se tornam a nossa forma de organizar nosso raciocínio e, apesar de não reconhecermos muito bem este novo traço como algo forjado ao longo do tempo, esses modos de ação fazem parte de como respondemos aos estímulos deste ambiente *OnLife*.

Existir para cumprir a função ‘x’. Cada fazer destes corpos softwarizados, sejam as máquinas ou nós mesmos, como aborda Katz (2016, p. 244), é baseado para “configurar uma ação funcionalista de primeiro grau”, as coisas servem para alguma função específica, e com o tempo, ‘as coisas’, passam a ser também ‘as

peças’, ‘as atitudes’, ‘as escolhas’, entre outras ações e substantivos. De mesmo modo, absorvemos outra dinâmica dos sistemas operacionais tecnológicos, principalmente dos aplicativos (*apps*) que instalamos em nossos DHMCM: a resolução de qualquer ação é possível a partir de um único clique. O instalar e o desinstalar, o fazer amizade e o desfazer amizade, todas estas ações são de resolução imediata, o que reforça um caminho de uma resposta rápida e instantânea para todos os nossos desejos, como nos explica Katz (2016, p. 254) “acostumados à velocidade, ansiamos pela imediatez. Acostumados à simultaneidade, desejamos pela ubiquidade”.

E neste momento da reflexão, voltamos à pergunta, *que corpo é este, que divide a atenção entre várias telas, que vive o dia com o vibrar das notificações no bolso, e ainda habita as casas, as salas de aula e os espaços de convívio comum?*

Estes indivíduos já são outros cognitivamente; as gerações Y e Z²⁰ são constituídas por indivíduos imersos e mais familiarizados com uma vivência digital, das redes sociais e raciocínios multifocais, com uma propensão ao imediatismo por conta desta lógica softwarizada. Os sujeitos representativos dessas duas gerações, e provavelmente das próximas que virão, são aqueles que se consomem (e são consumidos pela) a Internet, e em grande parte encontram-se atualmente nestes locais de aprendizagem, são corpos híbridos, e como afirma Wayne McGregor citado por Santana (2006, p. 107) “em minha opinião, não existe um corpo real. Existe apenas um corpo que tem crescido acostumado a ser [real], o qual tem sempre sido um híbrido. Mas normalmente ignoramos este fato no cotidiano.”

De fato, como expõe a autora Siedler (2016), desde o nascimento, o corpo tem a capacidade de corporificar artefatos mentais, como a linguagem e a aritmética, assim como, dispositivos físicos ou materiais, como papel, óculos, os computadores e a internet, nos seus processos cognitivos. Essas tecnologias acopladas tornam-se parte da mente humana, e segundo os estudos do autor Andy Clark (2009) apresentados por Siedler (2016, p. 30), “o corpo é um ser naturalmente híbrido, um ciborgue inato (*natural-born cyborgs*). Como resultado, o *self* é simbiótico,

²⁰ Há algumas divergências na forma como as gerações são divididas, porém, as subdivisões mais adotadas dividem a sociedade em quatro grupos geracionais: *Baby Boomers* (1946-1964), crianças nascidas no pós-guerra, Geração X (1965-1980), que vivenciaram diferentes comunidades, como os hippies e os punks, Geração Y ou *Millennial* (1981-1996), os primeiros a conviverem com a internet e interfaces tecnológicas digitais em rede e Geração Z (1997-2010), os primeiros nativos digitais.

denominado como *soft self*: um sistema distendido²¹ de cérebro, corpo e mundo, em permanente construção.”

Com efeito, a discussão sobre os temas da hibrididade não é protagonista nesta pesquisa, mas de alguma maneira atravessa os seus conteúdos, visto que os corpos que habitam este mundo *OnLife* possuem características híbridas, assim como a videodança é um híbrido entre as mídias, a dança e o corpo que dança.

Quando nos encontramos em um ambiente sociocultural onde a hibrididade é tão grande que dissolve as fronteiras entre o digital e o não-digital e inaugura novas lógicas de consumo e entendimento da informação, percebemos o quanto somos atingidos frequentemente por imagens, fazendo com que a visão seja o sentido mais alerta na nossa sociedade.

Como afirma Baitello Júnior (2015), com essa exacerbação em ver tudo a todo tempo, o esquecimento e a alienação se tornam constantes como modo de sobrevivência deste corpo cansado de olhar, ao mesmo tempo, os símbolos e imagens estão em constante atualizar, se transformar para se perpetuarem e conseguirem mais alguns segundos de sua atenção.

Assim sendo, surgem outras prioridades no mundo *OnLife*, principalmente nas redes sociais digitais, uma nova variante da razão cartesiana, como explica Baitello Júnior (2014, p. 28), “*videor ergo sum*”, sou visto logo sou.

Minha imagem, ou ainda, o que eu pareço nas redes sociais digitais, é indissociável do que sou, como explica Cristiane Wosniak (2020, p. 126), “o corpo na contemporaneidade não mais está isento de sua imagem propagada pelas mídias digitais”, desta forma, um pensar digital, com metodologias articuladas à este mesmo meio, se torna ponto de emergência na educação, visto que, ao incorporar inovações no ensino e aprendizagem, como “ferramentas pedagógicas para aguçar o senso crítico do estudante e a sua reflexão sobre o mundo, de forma a permitir a reconstrução criativa de ações concretas” (CRUZ; BIZELLI, 2016, p. 338), se possibilita um modo de escapar da alienação provocada pelo constante *scroll*²² nas redes sociais digitais.

²¹ De forma superficial, ‘extensão’ na tradução livre dos estudos de Andy Clark (2003, 2008), utilizado como ‘distensão’ na pesquisa de Elke Siedler (2016) é o termo que considera as tecnologias como indissociáveis ao corpo, se transformando em corpo.

²² *Scroll* em inglês significa rolar, verbo que é associado nas redes sociais digitais ao rolar as páginas dos aplicativos para ver as novas postagens nestas plataformas.

E neste caminho, ao tentarmos subverter as lógicas de ensino nos espaços não-formais²³, agregando as mídias digitais como parte essencial do processo educativo, retomamos ao pensamento de Nelson sobre o hipertexto em *Literary Machines* (1982), apresentado nesta pesquisa por Han (2005; 2019), ao termos a possibilidade de refletir, via hipermídia, não só sobre as informações que nos são apresentadas, mas também investigar os suportes onde estas estão veiculadas, através de um olhar de perto e de dentro destas mídias, pela práticateoria.

Logo, ao nos determos com o objetivo de analisar como se dispunham as aulas, no contexto pré-pandêmico, quais metodologias eram (e ainda são) utilizadas, quais as predisposições e acordos das relações escola-professor-aluno que possuímos hoje, conseguimos perceber uma separação temporal de todas estas instâncias que deveriam estar conectadas.

Escolas construídas sob um projeto arquitetônico do século retrasado, relacionadas a metodologias igualmente antiquadas de ensino parecem extremamente incompatíveis com alunas e alunos dos séculos XX e XXI. Efetivamente, os modelos de estabelecimentos de ensino no Brasil, como nos apresenta Paulo Cysneiros (1999), nas grandes cidades, é dificultoso pois as salas de aula das escolas, além de possuírem pouco espaço físico, dispõem de arquitetura precária e mobiliário desconfortável, fato que só contribui para o desencorajamento de qualquer outra atividade que não seja a aula tradicional, grifando o empenho necessário por parte dos professores e professoras nos processos de uma educação pelo corpo e para o corpo, o que entra em consonância com a afirmação da autora Paula Sibilia:

Não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI. (SIBILIA, 2012, p. 13).

Desta forma, ao entendermos que as relações entre tecnologias digitais e os sujeitos são de mescla e corporificação, e que foram cada vez mais intensificadas pelo período pandêmico, transformando esta educação na era da ubiquidade, é

²³ Nesta pesquisa, o recorte dos processos educativos é o ensino não-formal, mas estas reflexões podem ser estendidas para qualquer ambiente de ensino-aprendizagem.

necessário sobrepujar os *delays* dos processos educacionais e as mídias digitais para se aproximar desta familiaridade que alguns estudantes têm com esta vivência *OnLife*. Precisamos de uma linguagem complexa que acompanhe a multiplicidade de um mundo que possui suas fronteiras borradas entre o digital e o não-digital, e necessariamente, que seja operado e vivido de dentro dessas mídias digitais.

Isto posto, o trabalho com artes, mais especificamente, com a Dança, pode auxiliar na reconciliação destes corpos com as metodologias de ensino, pois, como explica Santana:

A arte, como uma antena, capta e emite o seu tempo, contamina e é contaminada por ele. Um mundo com a complexidade do nosso, que rediscute o que é corpo e o que é mundo, pede por uma dança que trate da sua complexidade. (...) A dança com mediação tecnológica se oferece como uma das vertentes possíveis da complexificação crescente. E ela, por pertencer a este mesmo sistema, traz também a diversidade como marca de suas produções. (SANTANA, 2006, p. 116).

A Dança, e neste caso, a Dança com mediação tecnológica se torna um caminho praticável para conciliar o mundo na era da ubiquidade e os processos educacionais, ao passo que valoriza uma educação para o corpo e que valoriza o seu fazer, o seu testar, é uma [cor]possibilidade de coexistir nestes trânsitos *Onlife*.

E assim, como o corpo vai adquirindo habilidades para sobreviver neste contexto, vamos aprendendo como ser alunos e professores, mas, principalmente, como afirma Santaella (2013), aprendemos que ser cidadão nessa sociedade hipercomplexa, que potencializa a hipersociabilidade, significa tornar-se capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições de levantar perguntas acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos e a arte pode ser uma vertente viável para esta reaproximação do corpo nos processos de ensino-aprendizagem ubíquos, ao passo que alimenta um pensamento crítico de perto e de dentro das mídias.

3. ARTE E ENTENDIMENTO DE SI – CORPO, DANÇA E LINGUAGEM

Descobrir e aprender habilidades para sobreviver em diferentes contextos intersticiais. Este corpo que resiste e reexiste no contexto *OnLife* precisa transitar entre os mundos presenciais e telepresenciais, saber fazer perguntas, comunicar suas ideias, mas, principalmente, ter autonomia e pensamento crítico para lidar com estes espaços intersticiais. Nestes interstícios os indivíduos se constroem como cidadãos, entendendo que suas singularidades fazem parte de um coletivo maior, que transita nos entres da sociedade *online* e *offline*, que é urgente compreender a si mesmo como ator social, com seus direitos e deveres para com o coletivo, nas redes e fora delas.

Em uma construção dos processos educativos com objetivos funcionalistas, sejam provas, vestibulares, ou mesmo bancas avaliativas, muitas vezes acaba-se por privar os alunos e alunas da possibilidade de apurar os seus respectivos sentidos críticos, quando, o ensino-aprendizagem poderia ser facilitado por uma metodologia que dê ênfase em uma educação estética em detrimento de uma educação bancária, que favorece uma [cor]possibilidade de se ter autonomia e percepção de si e do outro.

A raiz grega da palavra “Estética” é o termo *aisthesis*, palavra esta que se distancia do entendimento da Estética como o estudo do Belo de Baumgarten, e que, neste contexto, se aproxima de outro significado, como expõe João Francisco Duarte Júnior (2000), a indicativa capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, algo que podemos nomear como estesia, em outra tradução da palavra.

Desde há muito tempo compreende-se que um pensamento estético é claramente calcado na experiência do sensível que perpassa o sentimento, a emoção e o encontro com a arte.

Marcos Camargo em sua obra *Arte e pensamento estético* (2021, p. 6) destaca que desde Kant e Nietzsche já é possível se aperceber que a razão não é suficiente para a compreensão dos fenômenos do mundo e que a dimensão estética é essencial para que o conhecimento humano seja eficiente. Neste sentido, aponta o autor, a arte é a manifestação mais conhecida da dimensão estética. De acordo com Camargo, a arte tanto gera, quanto “é gerada por um pensamento resultante da experiência do corpo no mundo. A estética (e arte em particular) é um conhecimento

experimental que produz pensamento, a partir do relacionamento do nosso corpo-coisa, com o corpo das coisas no mundo” (CAMARGO, 2021, p. 6).

Partindo deste entendimento, compreender uma educação estética, é assimilar que esta dará o direito aos indivíduos de se identificarem e se construírem enquanto sujeitos sensíveis na sociedade, entendendo que podem atuar em busca de mudanças nos espaços que habitam e em seus respectivos coletivos. Nesse sentido, a aprendizagem através da educação estética encontra-se na experiência e está relacionada com os momentos de descoberta, ao passo que se relaciona com o exercício de seus deveres, podendo ocorrer de forma consciente e inconsciente, num processo individual ou interpessoal, percebendo que o que o ser humano aprende ocorre no ambiente em que está, co-evoluindo corpo-ambiente, como visto na Teoria Corpomídia.

Quando abordamos o tema Educação Estética, seja no ambiente escolar ou em programas educativos em Artes, não estamos falando, necessariamente, de uma construção de conhecimento teórico em artes, ou do ensino de técnicas artísticas propriamente ditas, mas sim, como afirma Duarte Júnior (2000) da necessidade atual de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, pois, de maneira geral, como abordam as autoras Ana Lúcia Serrou Castilho e Vera Lúcia Penzo Fernandes (2007), esta educação específica pressupõe uma formação integral do indivíduo, em seus aspectos sensíveis e cognitivos, não dicotomizando o que é processo sensorial e o que é caminho racional, mas sim, compreendendo que sensação e razão se articulam de forma imbricada na aprendizagem.

Como citam Castilho e Fernandes (2007), em uma compreensão sociohistórica, a educação estética e o contato com a arte, quando devidamente assimilados, se inserem no processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal, promovendo a autorrealização e auxiliando o indivíduo a desenvolver melhor as suas potencialidades.

Uma experiência estética, artística ou não, oportuniza uma vivência sensível que não se desprende da compreensão da sociedade em si, mas sim, elabora um conjunto de possíveis relações e significações a partir desta mesma experiência com outras previamente vividas, formando um sujeito capaz de criar familiaridades e aproximações, o que possibilita a apreensão e compreensão da sua própria cultura e

de contextos que diferem dos seus, em um processo de construir nosso olhar, audição e movimentos, e de apontar novos significados e sentidos.

Como alude Duarte Júnior (2000) em um exemplo relacionado à educação sensível e o ensino ambiental:

[...], a questão ambiental, implicando numa nova visão – filosófica e científica – acerca de nossas relações com o planeta, pode e deve ter seus fundamentos na educação da sensibilidade humana. Apenas discussões abstratas acerca do lixo, dos resíduos poluentes, da morte dos rios, dos danos causados às florestas e a extinção de espécies, parecem atingir bem pouco aqueles que não tiveram ainda seus sentidos despertados para o mundo que possuem ao redor. Aprender a entender e a preservar o meio ambiente, começando pelo seu entorno mais imediato, passa a ser, pois, tarefa de uma educação do sensível, quando não pela necessidade da beleza que, mesmo inerente ao ser humano, precisa ser despertada e cultivada. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 188).

O que o autor afirma na citação anterior corresponde à uma educação desenvolvida no corpo, assim como afirmam Katz e Greiner (2005), em uma corporificação da informação para se apropriar dela, ao explanar que as informações apreendidas “passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo.” (KATZ; GREINER, 2005, p. 130).

Ao compreendermos estes processos, somos capazes também de desenvolvê-los, aprimorá-los para melhor entendimento de si e de seu entorno, através, principalmente, da apreensão do mundo pelo corpo e seus sentidos na experiência, sendo esta intransferível, como explica a autora Adriana Bittencourt Machado:

Conhecer é experienciar. Um corpo não transfere para o outro o que aprendeu, não há depósitos e adiantamentos de informações nos corpos, experiência não se empresta. Nas trocas entre corpos, a ação é sempre criativa, pois se encontra comprometida com o modo que o corpo soluciona suas relações: experiência é conhecimento no corpo, é aprendizado. (MACHADO, 2007, p. 106).

É no corpo e pelo corpo, que, como descrito por Duarte Júnior (2000) e Camargo (2021), as formas artísticas visam significar esse nosso contato carnal, súbito, da intuição e dos sentidos, com a realidade, e a sua apreensão efetua-se bem mais através da sensibilidade do que via o intelecto.

Duarte Junior explana que de nada serve apenas a abstração mental sem a experiência do corpo com o objeto estudado. Para o autor, toda a “abstração teórica só se mostra realmente eficaz quando principia nesse fato concreto e irreduzível de nossa corporeidade e dos sentidos que a anima. O vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado” (DUARTE JUNIOR, 2004, p. 190). O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos, próprios dos processos contemplativos.

Ora, nosso próprio organismo, como afirma António Damásio (2012), e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. O autor ainda completa este raciocínio ao grifar que, por mais surpreendente que pareça, “a mente existe dentro de um organismo integrado e para ele, as nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual.” (DAMÁSIO, 2012, p. 19).

Além disso, é preciso um constante lembrar que estes mesmos corpos, que são bases de experiência e fronteiras com o mundo, não estão prontos em essência, ou como diz Mossi (2015), como algo escondido que espera por ser encontrado. É preciso entender que, nos processos de ensino-aprendizagem, é vital buscar a atualização deste corpo a todo tempo, construí-lo incessantemente. Nas palavras de Mossi (2015, p. 1549) “a aprendizagem, nesse preâmbulo, não é algo para além do corpo, nem sequer seu mero produto, mas parte do corpo, formado por fluxos vitais que o interpelam e o cruzam.”

Este mesmo corpo que aprende na experiência e corporifica a informação se transforma em um território de extensas trocas de dados e, na contemporaneidade, junto a fatores externos como a cibercultura e a mobilidade de acesso a várias informações de qualquer lugar a qualquer momento, altera seus modos de ser e habitar os lugares, como visto no capítulo anterior. Estes corpos flexibilizam suas identidades a partir da multiplicidade e este fato se materializa na criação que estes indivíduos concebem.

A autora Lúcia Matos (2012) ao abordar a poética de um criador artístico – mas podemos estender o raciocínio exemplificado para o entendimento de pessoas criadoras no geral – na contemporaneidade, está diretamente conectado à sua

identidade que por sua vez, são resultados das redes tecidas em suas experiências com o ambiente, não sendo possível conceber este corpo como único, fixo e destituído de valores sociais e culturais.

Quando compreendemos o corpo como mutável, dependendo das circunstâncias em que ele se encontra, subentende-se também que as suas respectivas criações, modos de ser e estar no mundo, também são maleáveis e passíveis de mudanças constantes, e isto gera diferentes sujeitos com diferentes lentes de leitura do contexto em que estão inseridos. Esta afirmação torna-se cada vez mais complexa e relevante, porque, como visto na premissa de Damásio (2012), nós entendemos o mundo a partir de nós mesmos, das nossas referências pessoais, ou ainda, a partir do nosso *Umwelt* (automundo ou universo particular), termo citado pelo autor Jorge de Albuquerque Vieira (2008). Só elaboramos nossos processos de sobrevivência e relação com o mundo a partir de nossas lentes pessoais.

A teoria do *Umwelt*, apresentada pelo autor Jakob von Uexküll (1934), citada acima, tem como premissa, atualmente, uma abordagem sistêmica, que entende o “processo vital como um sistema coerente em que sujeito e objeto se definem como elementos inter-relacionados em um todo maior” (UEXKÜLL, 1988).

Como explana Vieira (2008), o *Umwelt* contém traços da realidade codificados e internalizados no sistema corpo, dentre estes tópicos aqueles de natureza espacial e temporal. Mais do que o imaginário, individual e coletivo, o *Umwelten* criado pelo indivíduo é a realidade absorvida e entendida pelo sujeito com base no seu próprio modo de entender o seu entorno, a partir de sua percepção e vivência. O *Umwelt*, explica Vieira (2008, p. 79), “seria uma espécie de interface entre o sistema vivo e a realidade, interface esta que caracteriza a espécie, em função de sua particular história evolutiva”.

Desta forma, para o sistema corpo sobreviver ele necessita, inevitavelmente, ser sensível às características que lhe são importantes desta realidade, com o intuito de mapear, a partir da sua sensibilidade, as informações dentro e fora de si. Com este fato, percebemos que não há uma realidade absoluta para todos os corpos, mas sim, como afirma Vieira (2008, p. 80), “tendo em vista que o *Umwelt* é a interface, a ponte, entre realidade objetiva e o mundo representacional de um sistema cognitivo, vemos que o conceito não pode ser visto como puramente objetivo ou subjetivo. Ele é o domínio das mediações.”

Ao assimilarmos todos estes processos que interrelacionam interior com o exterior e a importância de um ensino e aprendizagem integrado, podemos entender que as artes, no caso desta pesquisa, a Dança, como explana Vieira (2008) não são meramente uma expressão artística no sentido trivializado que essa expressão costuma receber, não é um devaneio de pessoas sem 'praticidade' ou ainda um produto supérfluo diante de concepções mais 'objetivas', mas sim uma manifestação da complexidade humana e suas tentativas de sobrevivência. Quando dançamos, não estamos meramente reproduzindo formas no espaço, mas sim, como nos aponta Vieira (2008, p. 108) "dançamos para explorar espaço-tempo, explorar o corpo e permanecer..."

O profissional da Dança, e de Artes, seja na escola, nos ambientes não-formais e informais, tem como objetivo transformar a experiência artística em aprendizado que ressignifica as coisas ao seu redor, ao passo que, também auxilia na indicação de um olhar sensível para as vivências individuais, assim como compõem possibilidades de criação e formação da autonomia do aluno como indivíduo. O ensino de Artes, ou através de um olhar estético-artístico para outras disciplinas, auxilia na construção cultural dos alunos, e conseqüentemente, da sociedade. Considerando as mudanças nos modos de ser, ver e atuar no mundo ao longo da história, se torna necessário entender que as metodologias de ensino exclusivamente funcionalista já não acompanham mais a sociedade:

O mundo vive transformações sociais, culturais, políticas, tecnológicas, estéticas, resultantes de um longo processo de mudanças de comportamentos, hábitos, formas de pensar e agir que estejam além de aspectos objetivos e da lógica, mas que também contemple os aspectos subjetivos e sensíveis de ver e compreender o mundo. Essas mudanças afetam a articulação da educação com o campo da arte, pois a educação é uma prática social que visa a formação do ser humano, contribui e amplia possibilidades cognitivas, e também afetivas e expressivas, daí a necessidade de um conhecimento que estabeleça conexões entre o processo mental e a educação dos sentidos (CASTILHO; FERNANDES; 2007, p. 1).

Assim, ao pensarmos sobre como se desenvolvem as disciplinas nos ambientes de ensino-aprendizagem, nos deparamos com uma realidade frágil em três diferentes âmbitos: o primeiro, no educacional, em que se percebe um enrijecimento na metodologia didática, visto que este seria o espaço de fomento e criação coletiva, porém acaba se padronizando num modo mecânico do ensino das

disciplinas, visando apenas a utilidade dos assuntos dos conteúdos programáticos, e no mais tardar, na esfera do vestibular; por segundo, problemas estruturais, onde inferimos a falta de recursos, investimentos e acesso aos espaços e produções artísticas dentro e fora dos ambientes de aprendizagem, principalmente os formais, inviabilizando a fruição e a criação da Arte dos alunos; e por fim, no social onde encontramos um constante padronizar de pensamentos, escolhas e desejos, que vem sendo vista como uma forma eficaz de impedir que as pessoas construam seus modos de agir e suas estéticas segundo suas vivências e relações, e assim, passem a acreditar que existe um mundo que pode ser normatizado, direcionado para o trabalho, onde, quem não se estabiliza perante estes rótulos, está à margem da sociedade, resultando num não-reconhecimento da Arte enquanto lugar potente e necessário para reconhecer e apreender o mundo.

Porém, já existem produções relevantes que reconhecem a área de Artes como uma área de conhecimento, desde antes da década de 1970, fato que torna surpreendente ainda termos que reivindicar este espaço a todo momento que falamos sobre educação estética e arte-educação.

Por exemplo, Susanne Langer citada por Karine Ramaldes (2016), em 1962, apresenta a relevância da Arte para a vida do ser humano ao explicar que é a imaginação artística que ajuda o indivíduo a se conhecer melhor e a conhecer o mundo ao seu redor, porque a Arte educa os sentimentos a partir da experiência. Ramaldes (2016) continua seu pensamento ao afirmar que a educação em Arte trabalha diretamente com a maneira de sentir do indivíduo e com as diversas formas de sentir, portanto se torna essencial a qualquer indivíduo ou civilização, e ainda discorre que, um generalizado descaso pela educação artística equivale ao descaso pela educação do sentir, o que corrobora com a pesquisa de Duarte Junior (2000), que afirma:

Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 25-26).

Contribuindo para esta discussão, as autoras Castilho e Fernandes (2007) expõem que uma das finalidades do ensino de arte é a formação estética, além do refinamento da percepção e da sensibilidade, por meio do fomento à criatividade, da

autonomia na produção e fruição da arte. Este torna-se um exercício difícil e relevante para a educação, porque a estética está presente em práticas sociais e culturais como forma de expressão e representação do mundo, contudo, é essencialmente predominante na Arte. Desta forma, é explícita a necessidade de uma pedagogia que proponha a formação de um ser humano integrado, que não separe o sentir do fazer como instâncias independentes.

Ao nos depararmos com a rigidez da metodologia de muitos processos educativos, sempre dividida em oposições – bom/ruim, objetivo/subjetivo, humanas/exatas – onde o ramo mais forte sempre é o lógico-analítico, entramos em consenso com as autoras anteriormente mencionadas (2007), ao entendermos que a Educação Estética e a Arte são áreas de conhecimento, rompendo com a ideia de que a ciência é puramente racional e a arte puramente sensível, com efeito, arte e ciência integram as diferentes formas de conhecer, lógica que corrobora com toda a construção do livro *Teoria do Conhecimento e Arte* do autor Vieira (2008).

Nos locais de ensino-aprendizagem, o educador/mediador precisa propiciar aos indivíduos um diálogo íntimo e profundo com produções culturais, para que ele amplie horizontes particulares, seus *Umwelten*. Quanto maior for o contato com os bens culturais, à medida que os sujeitos compreendem e dialogam com a cultura que participam, e ao observarem como estão configurados os elementos construtivos, estéticos, sociais e históricos dos núcleos que fazem parte, maior será o desenvolvimento e aprendizado desta pessoa. A experiência estética é uma vivência individual e coletiva, simultaneamente, pois a arte não é percebida somente pelos órgãos dos sentidos, mas é uma atividade interior que entra em contato com a vivência do outro indivíduo, suas memórias e toda a sua história construída em comunidade.

De acordo com Ernest Fischer em sua obra *A Necessidade da Arte* (1976, p. 13), “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”. É desta forma que, ao compreendermos intimamente a relevância de uma educação integradora, revela-se aqui a emergência de se refletir sobre as condições que objetivamente motivam a presença das Artes no contexto escolar e para as diversas formas de colocá-la na prática.

Diversas autoras e autores discorrem sobre o tema, mas nesta pesquisa, citamos Isabel Marques (*apud* SANTOS, 2015), proponente da metodologia da

Dança no Contexto, que comenta sobre a escola formal estar fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo. Neste sentido, levanta-se a todo o momento a questão do desprestígio (status secundário) do trabalho manual/braçal e/ou corporal em contraposição ao trabalho intelectual, valores estes instaurados desde a colonização do país (SANTOS, 2015), em consonância com o que afirma Vieira (2008), sobre o sistema de educação costumar bloquear talentos criativos que anseiam em produzir.

Esta construção do processo educacional esquece porém, que é na experiência, na prática, que as informações se corporificam, e estas só ocorrem no corpo, logo, como explanam Castilho e Fernandes (2007) a formação do ser humano se modificou na história, com novas perspectivas cognitivas, e também afetivas e expressivas, e é neste contexto que emerge a necessidade de um conhecimento que estabeleça conexões entre o processo mental e a educação dos sentidos, e nesta pesquisa, é através do corpo que dança que estas pontes se materializam, ou melhor, se corporificam.

Este corpo que dança não é um corpo dissociado do seu ambiente-contexto, pelo contrário, como afirma a autora Gladistoni dos Santos Tridapalli:

O corpo não é outro corpo, como uma espécie de paralisia de todas as suas atividades e afastamento de seus procedimentos anteriores e de outros modos de formalizar. O corpo, ao dançar, organiza o que antes era possibilidade, discerne lógicas de movimentos, informações de um processo. É corpo o tempo todo, não há mágica para se dançar. Corpo/sujeito 'vivente' e co-implicado no ambiente cultural, social, político, por isso, "coletivizado" e co-responsável na produção de informações, que aprende porque aprender é o único modo para se continuar existindo e sobrevivendo no mundo. (TRIDAPALLI, 2008, p. 24).

A educação estética nesta pesquisa, portanto, é pensada pela dança, pois, como afirma Tridapalli (2008), o corpo que dança se auto-organiza constantemente, reflete sobre si e sobre o outro, trazendo para o processo educacional a compreensão integrada destes indivíduos, que pensam com o corpo todo, assim como expõe Vieira (2008), ao falar acerca do trabalho de Rudolf von Laban ²⁴:

²⁴ Rudolf Von Laban (1879-1958), autor muito utilizado na área da Dança para embasar teorias e análises do mover, foi um teórico do movimento que criou uma notação específica que categoriza os princípios básicos da linguagem corporal a partir de quatro fatores do movimento: espaço, tempo, fluxo e peso, chamada de *Labanotation*.

Um dançarino, um tipo particular dentre toda a classe de sistemas vivos, para dançar necessita elaborar seu *Umwelt*, explorando o mapa que o conecta ao real. Nesse sentido, a dança é exploração e vivenciação do espaço-tempo, consistindo em um sistema de enorme complexidade e, finalmente, consistindo em uma maneira sofisticada de conhecimento. (VIEIRA, 2008, p. 113).

Como argumenta Vieira (2008), a Dança é uma manifestação de complexidade e evolução, é uma das possibilidades de reflexo de valores mais elevados que a Humanidade tem tentado vivenciar, é assim a tentativa de efetivação de formas proeminentes de sobrevivência, modos esses inacessíveis à maioria dos seres humanos, mas potenciais em todos eles, as artes são como manifestações dos reflexos da vivência da complexidade e evolução e que podem, e devem, ser desenvolvidas.

A experiência estética e sua fruição contribuem para desenvolver a potência de se entender enquanto indivíduo dentro do seu espaço a partir de suas vivências, situando-o como um ser que recebe e corporifica experiências através de suas bagagens adquiridas e construídas ao longo de sua vida.

E, desta forma, ensinar Dança, nas telas e fora delas, é um caminho de retomada da sensibilidade como uma linguagem que se distancia da racionalização extrema, mas sim, que assimila as diferentes competências humanas atravessada por uma pedagogia de acordos transitórios e não-verbais.

3.1. O ENSINAR DANÇA – UM OLHAR PEDAGÓGICO SENSÍVEL

Dançar é forma e área de conhecimento, e este fato é algo inseparável da sobrevivência. Esta arte nos permite, interrogar, pelo corpo e com o corpo, aquilo que define, arbitra e valida o conhecimento acerca dos modos como se realizam as lógicas do mundo, ou ainda, como nos explica Thereza Rocha (2016), a Dança inventa outros modos de conhecer aquilo que fora tomado como certo nas organizações cognitivas.

Como abordado no segundo capítulo, o corpo nos ambientes de ensino-aprendizagem é um corpo que, muitas vezes, é impossibilitado pelas arquiteturas e metodologias. Um corpo restrito e reduzido à sua matéria mental. Porém, neste tipo de construção metodológica, se esquece que a aprendizagem é desenvolvida,

desde o início da vida, através da cinesia, isto é, acontece através do movimento, processo explicado pela autora Maxine Sheets-Johnstone (2010) ao abordar que o movimento e a aprendizagem estão atrelados desde a infância, antes do desenvolvimento da linguagem falada:

O movimento é considerado um fenômeno pré-linguístico – algo que meramente precede a linguagem de forma cronológica – quando, com efeito, a linguagem é, e deveria ser considerada pós-cinética. A aprendizagem da linguagem, certamente, se desenvolve a partir da base da criança aprender seu próprio corpo e aprender a se mover. (SHEETS-JOHNSTONE, 2010, p. 166-167 – tradução minha).²⁵

Desta forma, continua a autora, pensar em movimento precede pensar por meio das palavras e esta forma cognitiva é a base da construção do conhecimento humano a datar do nosso nascimento. Apesar de Sheets-Johnstone, neste artigo citado, articular o pensamento em movimento para criação de conceitos espaciais na infância, pensar por meio do ato de se movimentar é um dos pontos-chaves para retomar a importância de uma não dicotomia entre corporeidade na Educação, mas sim, de dar ênfase a uma construção que não eduque o corpo para algo, mas que seja desenvolvida pelo corpo e para o corpo, no trânsito das informações, inevitavelmente, no ‘entre’, na ‘mediação’. Olhar para a própria educação igualmente como movimento constante.

O movimento, com ênfase nos ‘movimentos dançantes’ nesta pesquisa, não se restringe meramente a sequências de formas no espaço com uma certa duração, mas aos corpos que significam estes elementos e os transformam em arte e conhecimento. São os corpos que fazem emergir significados aos acontecimentos e que possibilitam o aprender e o ensinar, são estes que revisitam memórias passadas, que correlacionam a lembrança com o presente e elaboram uma possível atualização para o futuro.

Como afirma Greiner (2005, p. 80) “um presente que carrega a história e aponta para o futuro, mas que se organiza a cada instante, criando novos nexos de sentido.”

Nesta perspectiva, uma educação que permita olhar para estes processos de

²⁵ Do original: “Movement is regarded a prelinguistic phenomenon - something that merely chronologically precedes language – when in actuality language is and should be regarded post-kinetic. Language-learning indeed develops on the basis of an infant's first learning its body and learning to move itself.”

atualização e ainda nos faça dialogar e questionar sobre estas vivências vem a ser o objetivo dos processos educativos que enfatizam uma integração prático-teórica dos alunos e alunas, e o ensino da Dança acaba por ser um caminho viável para esta retomada, já que, por meio da investigação e da criação, esta proporciona um olhar amplo do indivíduo para si, para o ambiente e para outros indivíduos, ao passo que possibilita refletir e entender como estas relações acontecem nestes trânsitos.

Aprender a dançar, como explica Tridapalli (2008), vai além de transmitir, receber e reproduzir movimentos prontos, pois este tipo de ensino seria apenas assimilar um problema criado *a priori*, com soluções já dadas, o que de acordo com a autora, e em consonância com o que esta pesquisa entende como Dança, é incoerente. Ao criar uma sequência para a reprodução, por exemplo, não se reflete sobre o tempo, espaço e contexto em que estes corpos estão inseridos. Logo, para esta pesquisa, os movimentos dançantes são uma possibilidade de, mesmo que de forma provisória, provocar reflexões, com o objetivo de identificar problemas e ao mesmo tempo criar soluções no tempo presente, durante o ato de dançar.

Tridapalli (2008) continua sua linha de pensamento ao explicar que este processo de problematizar e solucionar as questões durante a dança, torna-se um meio de mobilizar os modos de pensar, de forma individual, mas que também não deixa de ser coletiva:

(...) a intenção é mover o pensamento (e isso inclui, evidentemente, considerar que o movimento é pensamento) em direção a uma reflexão sobre acordos como processos de aprendizados coletivos, partilhados. Mover e comover: eis os propósitos. Antes que se pense novamente na acepção romântica da palavra “comover”, usada muitas vezes no sentido de emocionar, a “comoção” nada mais é do que um convite a “mover com”. Porque o corpo não se move sozinho; tampouco a história do pensamento. Sim, vai se falar de movimento em dança, mas esse movimento não é estanque e separado de seu ambiente; por isso, é preciso também comover, mover com outras leituras, experimentando outros modos, a roda viva, tecendo juntas a teoria e a prática sem a menor possibilidade de separação: é a dança. (TRIDAPALLI, 2008, p. 10-11).

Ao dançarmos repetindo uma sequência coreográfica pronta, estamos entendendo o aluno como memorizador de passos apenas, justamente porque a reprodução evoca a noção de um corpo como recipiente de informações, o que vai de encontro com o entendimento do corpomídia e, desta forma, ensinar dança como a cópia de movimentos torna-se incongruente com o desenho do corpo que

discutimos no segundo capítulo.

Assim, troca-se o verbo reproduzir pelos verbos produzir e compor em conjunto, a partir de uma investigação do movimento pelas pessoas envolvidas no processo de criação. Esse é um dos deslocamentos de postura necessários no ensino da Dança para aproximar estes corpos ubíquos dos conceitos da Dança e da vida.

Este olhar ressignificado retoma as discussões que o autor Mossi (2015), já citado no capítulo anterior, faz em relação aos processos educativos. O autor (2015, p. 1544) discute que a aprendizagem não se limita a reprodução de conteúdos, mas sim o “aprender seria, nesse sentido, antes de receber algo pronto, endereçado à mente, construir outro corpo, um novo corpo com o objeto aprendido.” Neste texto específico de Mossi, o ponto principal é de uma teoria que se edifica no/em ato. Desta maneira, o verbo construir que o autor utiliza, de antemão, evoca o movimento em si, ao passo que enfatiza que esta ação não se desenvolve no plano das ideias, mas sim, constrói um corpo outro de natureza práticateórica.

Esta alteração na forma de pensar muda, igualmente, como abordar os processos educativos, enfatizando uma relação de proximidade com temas ensinados e que priorize a vivência dos diversos corposmídias desses alunos e alunas nos espaços de ensino-aprendizagem. É sobre (dis)torcer o que se entende como metodologia de ensino, continua Mossi (2015), ao apresentar uma dinâmica para se deslocar da oposição entre teoria e prática:

Exercício do extremo, para uma teoria do corpo em ato: torção do pensamento no próprio pensar. Fazer o pensamento acontecer no pensar. Não se trata de vir a conhecer algo para futuramente reconhecê-lo, tampouco de desvelar alguma verdade, mas de criar colagens, sobreposições e justaposições (sobrejustaposições) transcriadoras. (MOSSI, 2015, p. 1546).

O que o referido autor nos apresenta condiz com o desenho deste corpo ubíquo, assim como é capaz de ser desenvolvido por *modus operandi* do Ensino da Dança: aprender enquanto se faz, na ação de fazer, para além de uma atividade somente contemplativa e imóvel, ao passo que o processo de pesquisa e aprendizagem se apropria do fragmento como parte constituinte do aprender,

fazendo destas colagens e *samples*²⁶, uma linguagem para a assimilação dos temas educativos destes corpos atuais, assim como visto em Han (2019) sobre o turista hipercultural e em Santaella (2013) sobre o leitor ubíquo, no capítulo precedente.

Procuro trazer nesta pesquisa, um caminho circunscrito aos conceitos do ensino da Dança que se evidencia como potência para que se crie os vínculos e afinidades dos indivíduos aprendentes aos tópicos da Dança: a investigação do movimento.

Formular hipóteses é uma ação presente em quase todo o período escolar, porém, a ênfase é em um entendimento proveniente do método científico cartesiano, fato que pode ser percebido pelo destaque dado às respostas em detrimento das perguntas, na maioria das vezes. Saber as respostas, no nosso sistema educacional, é mais relevante do que saber fazer perguntas e quais perguntas realizar, vide os processos de avaliação estruturados, como as provas semestrais, os vestibulares e, na área da dança, as bancas avaliativas.

Esta questão reforça o caminho funcionalista de que aprendemos para provar nossa performance, colocando demasiado peso no erro, de forma que a dúvida, e consequentemente a descoberta, por vezes, não faz parte dos ambientes de ensino-aprendizagem, apresentando-nos um impasse comum quando os indivíduos se encontram nas primeiras aulas de dança: o medo de ‘errar’ e as consequências disso.

O erro em contraposição ao acerto, é mais um dos maniqueísmos que encontramos nas construções educativas em Dança, assim como, por vezes, são feitas oposições entre corpo e mente, bom e ruim, bonito e feio, tópicos que excluem o benefício da dúvida, colocando-a como um contratempo nos processos de ensino-aprendizagem quando, com efeito, é ela que nos coloca em movimento.

A dúvida, explica Tridapalli (2008), é a condição que nos permite mover e é a base do percurso investigativo, é ela que garante uma possibilidade de sobrevivência do sistema através da curiosidade e da formulação de hipóteses, como explana a autora:

²⁶ O *sample*, conceito que surge dentro na área da música, tem como tradução livre a palavra amostra, como pequenas amostras/trechos musicais que podem ser utilizados em uma nova composição. Nesta pesquisa, o *sample* captura a essência acima ao entender o fragmento como parte constituinte do entendimento de mundo, como uma colcha de retalhos.

O ato de investigar como ação de formular hipóteses é inerente à experiência humana, porque o mundo não nos é 'dado' como 'algo' pronto e completo. As ocorrências, emergências, de uma maneira geral, são observadas, lidas e elaboradas a partir das relações, das experiências. Como a ação de investigar é processual, uma vez que o corpo é fluxo no espaço-tempo de suas relações sempre circunstanciadas, surpreende-se inevitavelmente com a diferença, com o desconhecido ou o novo, o que provoca a inquietação e a necessidade de respostas. (TRIDAPALLI, 2008, p. 54).

Assim, a investigação é da natureza do corpo, já que incide na compreensão de suas relações e do ambiente no qual está inserido. Investigar é condição de sobrevivência e tem como pressuposto a dúvida. O corpo, então, duvida e realiza seus atos interrogativos no e pelo movimento, o que auxilia no entendimento destes corposmídias a não cristalizarem os processos educativos, deslocando o olhar de um corpo funcional e dormente para um corpo da imanência que, como expõe Mossi (2015, p. 1548), “no lugar de propor significações transcendentais, produz agenciamentos provisórios no aqui e agora.”

Na Dança, a investigação é trabalhada com mais liberdade na modalidade dança contemporânea, justamente por ser uma lógica de dança que permite encará-la como um laboratório, um palpite, fazendo que o processo de aprender dança seja como uma banda de Möebius²⁷, cíclico e sem fim, pois como nos explica Nirvana Marinho (2004):

Esse caráter processual e transitório interessa para a dança contemporânea porque, de algum modo, estamos lidando com estados transitórios de representação de um corpo. Vejamos que não são apenas movimentos, gestos, mas um conjunto de possibilidades que se abre para um corpo permeável e híbrido e que, mais do que apto, está disponível para desenvolver essa habilidade cênica. Ou seja, se consideramos tal realidade no corpo que dança – permeabilidade, cruzamento com outras linguagens e mídias, criações com ênfase na investigação – estaremos lidando com a transformação desses estados. (MARINHO, 2004, p. 25).

Este pensamento de dança *ongoing* (em andamento – tradução livre) nos faz considerar que ensinar com o corpo e pelo corpo, exige uma metodologia que

²⁷ Descoberta em 1865 pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Moebius (1790-1868), a banda, fita ou faixa de Moebius é um objeto topográfico que, a partir de uma torção em um dos seus segmentos, não diferencia o dentro ou fora e o direito do avesso, criando um espaço infinito e contínuo.

proponha olhar, não sobre o produto, mas sim sobre os palpites, a produção de questões, e das danças advindas delas.

Pensamento que Rocha (2016) aprofunda, ao afirmar que dançar é inaugurar no corpo uma ideia de dança, e essa ideia de dança contemporânea é sempre uma dança que não decidiu o que ela é, e é isso que ela deveria ser. Ao entendermos que cada corpo é diferente, com suas diferentes experiências, cada ideia de dança será diferente, conseqüentemente, o que estabelece um modo específico de operação e de trânsito entre o passado e o futuro deste corpomídia que se move. Este ponto também se articula com o entendimento de corpo na educação de Mossi (2015), que não está pronto como uma essência, mas sim, em construção incessante que nunca acaba de se fazer, grifa-se que corpo não é simplesmente um conceito, mas antes, uma prática constante de potência inesgotável.

Diante do exposto eu me pergunto: se este corpo não termina de se esboçar, como poderia esta dança ser apenas a reprodução de passos?

Em um estado de experimentação constante, a experiência educacional em dança, pode ser entendida como uma sequência de vivências que se auto-organizam, no singular e no coletivo, fato que, como apresenta Tridapalli (2008, p. 38), “em nada se aproxima dos aprendizados corporais que advém da repetição de movimentos como um sucessivo ‘colar’ de passos, um depois do outro”, assim como, continua a autora, não se funda na desigualdade de relações entre um professor que lidera e ensina e outros corpos que precisam ser comandados para aprender, fato que, atualizando para essa era da ubiquidade, se justifica, visto que não há um professor detentor de toda a informação, e sim, um mediador e provocador de reflexão.

Isto posto, o caminho para ensinar de Dança que acreditamos, é um ensino que se edifique na criação e produção dos alunos e alunas envolvidos, que destaque a potência destes como autores de suas próprias obras, que tenham liberdade e autonomia para fazer escolhas diante de suas dúvidas pessoais e coletivas, onde o professor ou professora envolvido nesta prática educacional tem o intuito de mover os alunos e alunas a partir da provocação, movimentando dúvidas e gerando caminhos possíveis para investigar.

Criar para o aluno a [corpo]ssibilidade de expor suas singularidades e fazer mover com diferentes indivíduos a partir de suas decisões pessoais e artísticas gera a oportunidade de mudança na apreensão de conceitos, como alega Tridapalli (2018,

p. 24) ao explicar que é “nessa prática educacional que está inserida a função de transformação, na qual é possível construir possibilidades para produção de conhecimento, e em que os aprendizados como acordos em dança aparecem como criação. ” A autora continua sua linha de raciocínio ao expor que são nesses procedimentos práticos que a existência se intensifica e se problematiza de forma criativa, ao passo que promove experiências de aprendizagem na partilha e troca, nos relacionamentos dos sujeitos entre si e com o mundo – evidenciando que a apreensão e elaboração da informação em dança pode ser conjuntamente produzida.

Deste modo, movidos pela dúvida, o professor/professora e os alunos e alunas são, fundamentalmente, investigadores aprendentes quando imersos em situações auto-organizativas criadas pela vivência em danças, ou ainda, como explica Tridapalli:

Educador e educandos são investigadores que aprendem lidando com a mudança, refinam seus estados perceptivos e sensórios para reconhecer questões, problemas, entender as lógicas organizativas emergentes nos corpos em suas particulares danças, quando as hipóteses são experimentadas. Em acordos, movidos pela dúvida, surpresa, risco, professores e alunos constroem parcerias para juntos olharem as idéias/movimentos produzidas, estudarem os modos e os movimentos que podem promover uma certa estabilidade. Professor e aluno não são meros transmissores de informações. São problematizadores. (TRIDAPALLI, 2008, p. 53).

No contexto da dança contemporânea apresentado nesta pesquisa, as aulas são construídas como em um laboratório, um território de palpites, que tem como objetivo maior tornar o ensinar uma forma de produção de conhecimento a partir das próprias vivências, das lentes que cada um/uma coloca para ver o mundo, e a partir disso, criar novas possibilidades de ser, estar e se relacionar.

As vivências educativas, nesta circunstância, se desenvolvem no *double check* (dupla checagem – tradução livre), voltando sempre à criação e refletindo sobre os processos dançados, trazendo para perto da metodologia o que Mossi (2015) apresenta como necessidade da prática educativa:

Há de se ter coragem e estar disposto a provocar uma torção no pensar de modo a colocá-lo em movimento de produção, não de reprodução. Há de se ter coragem para buscar – re-criar – corpos-sem-órgãos, onde só se encontram intensidades e graus sem hierarquização, onde aprendiz e aprendido são apenas distâncias, faces de uma mesma singularidade. (MOSSI, 2015, p. 1550).

Criar danças, nesta visão de produção e testes como em laboratórios de testagem, não deve ser encarado como um momento imaculado, 'colocado em um altar', independente das experiências cotidianas. Pelo contrário, a dança é uma forma de processar estas informações do ambiente e suas relações de uma forma outra, corporificada.

A Dança tem a capacidade de transportar situações para um espaço de reflexão, de criar *mimesis* das relações do mundo, e deslocá-las para pensarmos possibilidades de interação sem a ênfase na linguagem falada, fato que acaba por tornar o processo mais racional. Logo, resgatando o movimento como primeira aquisição de conhecimento do corpo, por meio de um empirismo sensível que, como afirma Santaella (2003), se identifica muito intimamente com o objeto estudado e se torna uma teoria, uma espécie de teoria não-verbal e poética que os artistas acabam por criar nas suas aproximações sensíveis dos enigmas do real.

Assim, continua Santaella:

As artes, não a arte que se conforta no estabelecido, mas a arte que cria problemas, tem sido também (...) o território privilegiado para o exercício da ousadia do pensamento que não teme abraçar sínteses, fazendo face aos enigmas e desafios do emergencial, um território privilegiado, enfim, para dar margem à imaginação que ausculta o presente, nele presentindo o futuro. (SANTAELLA, 2003, p. 27).

Desta forma, é possível perceber na Dança uma capacidade inerente de explorar não somente a realidade, como articula Vieira (2008), mas também suas possibilidades, trabalhando alternativas quanto a realidades possíveis. Ser artista consiste em entregar-se ao cerne do ato da criação, mas, diferentemente do cientista, este pode tentar representações várias e estudar possibilidades do real, transformando o conhecimento em um processo mais flexível, criativo.

O artista – da dança neste caso –, como expõe Vieira (2008), opera um nível de produção de conhecimento, uma produção de possibilidades cognitivas, ao passo que, como afirma Santaella (2003, 2013), são os artistas que têm nos colocado frente a frente com a face humana das tecnologias, justamente por terem liberdade de testar interfaces e relações.

Logo no início do segundo capítulo, observamos diversas mudanças socioculturais no que concerne ao uso das tecnologias; vimos também que estes

corpos se modificaram co-evolutivamente, e de forma inevitável, as danças possíveis destes corpos acabaram por se metamorfosear, se transfigurar nestas relações, de forma ainda mais intensa no momento pandêmico de COVID-19 que se iniciou em 2020, fazendo com que houvesse uma emergência do reconhecimento de um ponto de inflexão entre corpo-dança-tecnologia, para continuarmos em movimento neste tempo-espaço de mediações.

A seguir, esta questão será abordada a partir do entendimento de uma pedagogia calcada na ubiquidade e na mediação do corpo entre as telas.

3.2. O CORPO VIDEODANÇANTE E A PEDAGOGIA DA UBIQUIDADE

Os sistemas e as práticas que acontecem no corpo que dança não são independentes do mundo no qual se vive, como visto em Katz e Greiner (2005). O ser humano nunca está distante do ambiente em que o corpo se situa e, dificilmente, poderá ser compreendido sem um olhar para as relações que aí se organizam e, desta forma, as vivências atuam em e são modificadas pelas dinâmicas do entorno sociocultural, como nos apresenta Siedler em sua tese de doutorado intitulada *Redesenhos políticos do corpo: uma análise dos meios de circulação e concepção da dança on e off-line* (2016):

Os processos entre corpo e dança não são apartados do mundo no qual se vive, de modo que as experiências afetam ao mesmo tempo em que são afetadas pelas dinâmicas próprias do entorno. Dito de outro modo, os comportamentos são resultantes de ajustes circunstanciados com e no contexto de existência. Neste aspecto, (...) opta-se pela compreensão de alguns aspectos que caracterizam os modos como o corpo se relaciona com a produção e o compartilhamento de informações, sob o uso das tecnologias da comunicação analógicas e digitais. (SIEDLER, 2016, p. 23).

Ao observar os desdobramentos da revisão histórica empreendida no início desta pesquisa, que articula as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e os modos organizativos dos corpos em contato com estas, entendo que esta relação corpo-dança-tecnologia é co-evolutiva pois, a partir da visão de Katz e Greiner (2005), considerando que estes sistemas são de alta complexidade, eles se constroem e se influenciam mutuamente.

De mesma forma, os artistas co-evoluem com seu ambiente pois, além do entendimento do corpo como corpomídia, estes, historicamente, trabalham com um campo aberto às possibilidades e para diferentes tipos de investigações, como visto ao fim do subcapítulo anterior. Assim, admite-se que os referidos artistas sempre se utilizaram da tecnologia disponível em cada período histórico, fato este aludido por Santana (2006), e, desta forma, não havendo um privilégio atual para este tipo de relação, a diferença “estará na condição da tecnologia existente e no tipo de relacionamento estabelecido com ela.” (SANTANA, 2006, p. 101).

Neste cenário, a dança mediada pela tecnologia se fez presente justamente pela interface cooperativa que surgiu entre atores humanos e atores não-humanos, documentalmente, com exemplos diversos: a) o formato do palco italiano,²⁸ para favorecer os movimentos com postura *en dehors*²⁹ do balé clássico; b) os cenários móveis, construídos com roldanas, cordas e ganchos no palco; c) as sapatilhas de ponta, que são alguns modelos históricos resultantes destes imbricamentos entre a dança a tecnologia [cênica].

No contexto da ubiquidade, esta interface torna-se cada vez mais difusa o que forma, como explica Siedler (2016), um sistema cognitivo distendido, resultado de respostas adaptativas, no sentido evolutivo. Deste modo, continua a autora, o uso diário de mídias digitais *online* nas diferentes ações cotidianas, “tem provocado transformações nos processos cognitivos do corpo em relação a uma gama de situações em ambiência *off-line* e isto se aplica, também, aos processos relacionais com a dança.” (SIEDLER, 2016, p. 30).

Nas práticas dançantes, é possível perceber como esse movimento se materializa ao reconhecer que a dança com mediação tecnológica surge por conta da evolução conjunta do corpo e das tecnologias, como afirma Santana (2006):

Assim, a dança com mediação tecnológica não existe porque as máquinas existem, mas sim, como um fenômeno co-evolutivo, um resultado da implicação da dança com a Cultura Digital. Deveria ser tratada como mais um dos sintomas das transformações do nosso corpo e do corpo das máquinas. (SANTANA, 2006, p. 40).

²⁸ Denominação da área cênica delimitada por uma ‘caixa de palco’ com quatro lados, com a plateia frente a um dos lados em posição inferior ao tablado, oferecendo ao público um único ponto de vista.

²⁹ O *en dehors* (para fora, em tradução literal da língua francesa) é base da postura de pés na dança clássica, que consiste na rotação externa dos membros inferiores a partir da articulação coxo-femoral.

Estas relações se expandem para áreas distintas e, a partir do século XX, explica Wosniak (2006), a Dança se apropria do cinema, em seguida do vídeo e, desde um acesso maior aos DHMCM, das tecnologias digitais. O palco se faz tela, e este registro de imagens em movimento na Dança, acaba por criar uma outra identidade, classificada como linguagem híbrida. Hibricidade esta que se efetua na igual relevância entre as partes envolvidas, artistas e os dispositivos tecnológicos, culminando em poéticas tecnológicas, relações apresentadas por Wosniak em seu texto *O corpo e as midi(ações) tecnológicas na emergência de novas subjetividades para a dança em ambientes digitais* (2013):

A transformação estética, portanto, instaurada a partir da introdução das mídias digitais nos processos de criação em dança, rompe especificidades e dissolve fronteiras entre os limites das linguagens, possibilitando aos artistas criadores e usuários ou coautores, múltiplos enfoques no estabelecimento de poéticas para os corpos virtualizados. (WOSNIAK, 2013, p. 192).

Assim, ao passo em que os artistas desenvolvem outras lógicas de interação com os dispositivos tecnológicos, não é apenas a estética do movimento que se desloca nestas interações entre dança e tecnologia, mas também os ambientes em que ela ocorre, sejam eles ambientes de criação ou ensino e aprendizagem.

Como demonstra Bruna Bardini Santos em sua dissertação de mestrado intitulada *Videodança na escola: reflexões sobre corpo e a dança no contexto escolar* (2015), as imagens audiovisuais, os ambientes digitais-interativos são considerados como espaços cênicos gerados na contemporaneidade, como uma necessidade de habitar este outro lugar, de mesma forma que o palco italiano fora referência para o balé clássico e a ocupação de espaços externos urbanos eram a urgência cênica da dança moderna e pós-moderna. Para a autora, as fronteiras borradas entre o *online* e *offline*, em conjunto com essas ambiências dos dispositivos digitais “implicam possibilidades corporais e produzem uma dança com expressividades distintas das até então estabelecidas.” (SANTOS, 2015, p. 60).

A videodança³⁰, apesar de ser mais acessível e produzida em maior quantidade na cibercultura, com a criação do *Sony Portapak*³¹ e as câmeras portáteis seguintes, e na era da ubiquidade, com os diversos DHMCM, tem sua gênese marcada a partir da década de 1940, e apesar de não haver intuito de discorrer sobre todo o percurso histórico da linguagem videodança, para esta pesquisa, torna-se relevante apresentar alguns pontos na linha do tempo para se poder entender a construção da linguagem e estética desses corpos que dançam nas/para as telas.

O trabalho '*A Study In Choreography for Camera*' (Um Estudo Coreográfico para Câmera – tradução livre), de Maya Deren (1917-1961), filme concebido em 1945, inaugura o conceito 'videodança' ainda que, em sua época, não seja nomeado desta forma.

Nos estudos historiográficos acerca da dança elaborada para a tela, este trabalho é reconhecido como o início da videodança, pois, como afirma Leonel Brum (2012), ao incorporar à coreografia um recurso específico da linguagem do audiovisual – continuidade de movimento com descontinuidade espacial – a cineasta cria uma sequência até então inédita no cinema, uma dança tão relacionada com a câmera e com a edição que não poderia ser realizada em qualquer outro lugar a não ser naquele filme em particular.

O filme em si, explica, Claudia Rosiny (2012), apresenta um bailarino que se move no mundo da imaginação, tal qual como na dimensão onírica, alguém que se encontra primeiro em um espaço, subitamente, aparece em outro lugar, sem precisar percorrer o trajeto intermediário.

Os cortes de imagem, mudanças de um plano para outro ou de uma sequência para outra (CAPELATTO; MESQUITA, 2016), que Maya Deren aplica em seu filme/vídeo são, ainda hoje, uma das estratégias de edição mais utilizadas do *videomaker*/videoartista, para comover (no sentido de Tridapalli, 2008) o espectador que assiste a obra, justamente por criar novas possibilidades para com o imaginário

³⁰ A palavra videodança pode ser entendida como um substantivo masculino quando se refere ao suporte vídeo, contudo, nesta pesquisa, essa palavra será utilizada no feminino (a videodança), pois a intenção é se referir diretamente à linguagem da dança no vídeo e linguagem híbrida que surge da articulação das duas mídias. Para maiores elucidações sobre esta denominação, consultar Capelatto e Mesquita (2016).

³¹ O primeiro equipamento portátil de vídeo, o *Portapak*, fora introduzido no mercado em 1967, apesar de ser um pouco pesado em comparação às câmeras atuais, era o que havia disponível naquela época para a gravação de cenas em tempo real. (BRUM, 2012). Um *Portapak* operava com fita de vídeo independente alimentado por bateria.

daquele indivíduo que está do outro lado da tela, além de estabelecer uma dinâmica mais orgânica para estes vídeos, que deixam de fora da sua produção, transições muito longas ou tempos de silêncio corporal na tela muito demorados (figura 1).

FIGURA 1 – *A STUDY IN CHOREOGRAPHY FOR CAMERA* (DEREN, 1945)³²



Fonte: Sequência de frames extraídos do filme '*A Study in Choreography for Camera*' de Maya Deren (1945) - Chave RA - erikr-001

Ao deslocarmos o olhar para o nosso cotidiano contemporâneo nas redes sociais digitais e observarmos os materiais criados para estas ambiências de vídeo como os aplicativos '*TikTok*' e o '*Instagram/Reels*'³³, o corte continua a ser uma das técnicas mais comuns de edição pois, ao marcar os pontos de início e fim de cada sequência e costurá-los, se torna um recurso de fácil aplicação.

³² Link para o vídeo da Figura 1: <encurtador.com.br/kBCD4>. Acesso em: 20 dez. 2021.

³³ Caracterizados como aplicativos de rede social digital *online*, o '*TikTok*' e a ferramenta *Reels* no aplicativo '*Instagram*' são disponibilizados gratuitamente para dispositivos móveis com sistemas operacionais, *Android* e *IOS*, e consistem no compartilhamento de vídeos de curta duração. Diversos recursos para a realização de produtos audiovisuais, são inclusos nestes aplicativos como: possibilidade de acrescentar efeitos visuais, mensagens em tela e formas de interação entre usuários. (CHIES; REBS, 2021).

A principal diferença entre os cortes – frações de cena – de Maya Deren para os produtores de conteúdo digitais atualmente, é a fluência e agilidade entre os cortes e as ferramentas facilitadoras para criar esta estética, tornando os vídeos mais fluidos com transições praticamente imperceptíveis para quem os consome, como observado na realidade aumentada da figura 2 abaixo mencionada.

Além desta prática de montagem criativa e experimental, Rosiny (2012), ao apresentar mais um exemplo de antecessor dos laboratórios videográficos, mostra outra técnica utilizada nos primórdios da videodança que foi facilitada com os recursos atuais.

FIGURA 2 – ‘CORTE E COSTURA’ EM CONTEÚDO AUDIOVISUAL PARA INSTAGRAM³⁴



Fonte: *Print Screen* do conteúdo audiovisual de Paxton Packman (@paxtonpackman) no *Instagram* (2021) - Chave RA - erikr-0002

Em *'Pas de Deux'*, de Norman McLaren (1914-1987), criado no ano de 1968, um casal de dançarinos, com malhas brancas, foi filmado em tempo real, mas editado em câmera lenta e duplicado onze vezes com mudanças graduais de velocidade de uma cena para outra, explica Rosiny (2012).

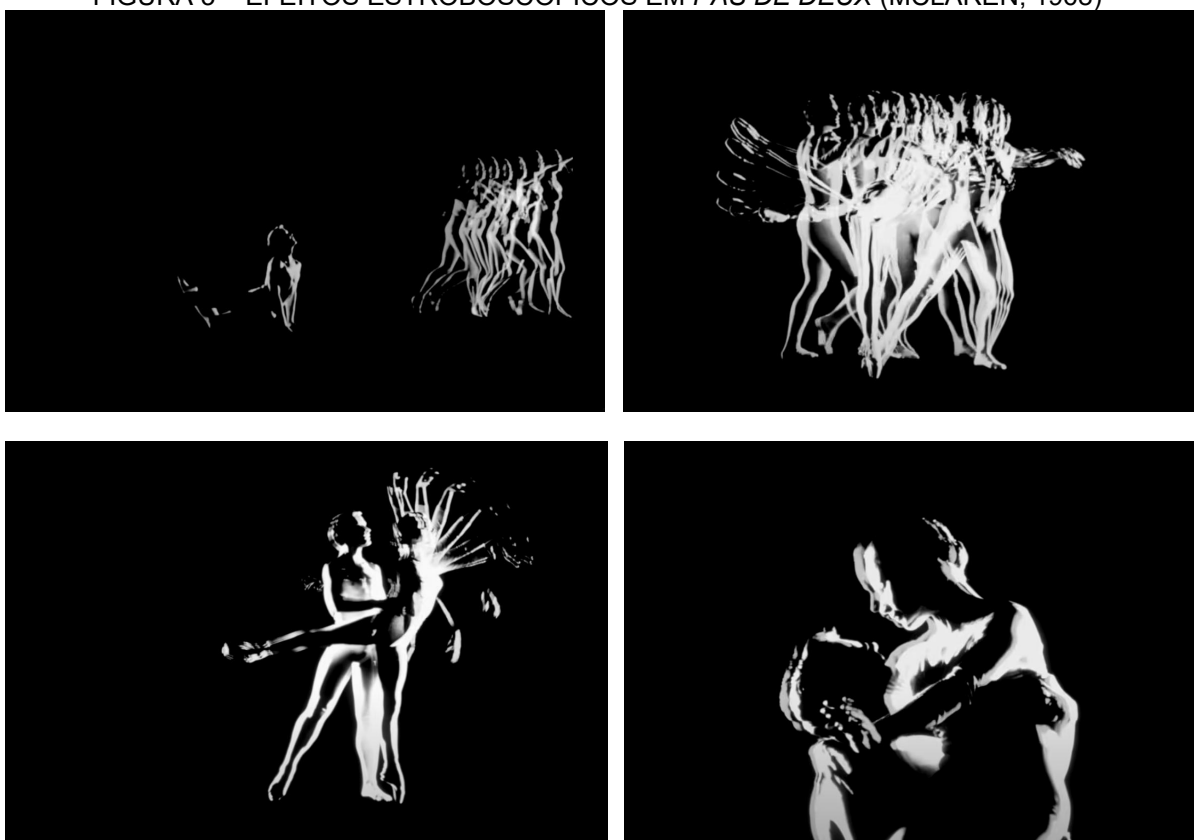
Esse efeito estroboscópico (figura 3), que deixa aparente cada etapa do movimento, pode ser obtido hoje sem uma pós-produção, mas sim, na gravação direta do vídeo através de técnicas digitais, culminando ao ponto de ser um efeito comum que programas televisivos de tópicos esportivos utilizam, por exemplo, com

³⁴ Link para o vídeo da Figura 2: <[encurtador.com.br/fmKV4](https://www.encurtador.com.br/fmKV4)>. Acesso em: 18 dez. 2021.

a intenção de destacar o caminho do movimento do(a) atleta em uma corrida ou de um(a) ginasta em sua apresentação.

Ao nos aproximarmos do momento sociocultural em que estamos inseridos, podemos destacar o quanto as plataformas (aplicativos, editores de vídeo) se tornaram mais intuitivas, o que favorece o acesso em relação à capacidade de criação do indivíduo que opera estes dispositivos, tornando os resultados do procedimento, visualizados por meio do uso da Realidade Aumentada), menos dispendiosos e menos trabalhosos.

FIGURA 3 – EFEITOS ESTROBOSCÓPICOS EM PAS DE DEUX (MCLAREN, 1968) ³⁵



Fonte: *Print Screen* de excertos do vídeo '*Pas de Deux*' de Norman McLaren (1968)
Chave RA - erikr-0003

Na obra de McLaren, enquanto se necessitava sobrepor filmes e dilatar o tempo deles, hoje, é possível atingir resultados semelhantes com uma espécie de filtro³⁶ nos aplicativos citados, como o '*Dance Clone*' ou o '*Motion Trail*' em conjunto

³⁵ Link para o vídeo da Figura 3: <[enurtador.com.br/grvMN](https://www.enurtador.com.br/grvMN)>. Acesso em: 18 dez. 2021.

³⁶ Os filtros de realidade aumentada (RA) são efeitos gerados por computador em camadas de imagens reais capturadas pela câmera dos smartphones. Se popularizaram nos aplicativos Snapchat, Facebook e Instagram (Stories/Reels) e consistem em um recurso incluso ao aplicativo para manipular as imagens através de efeitos digitais. (INDESTROY, 2021).

com uma ferramenta para diminuir a velocidade do vídeo já embutida na plataforma, como na realidade aumentada do conteúdo digital abaixo (figura 4).

Logo, é possível perceber uma grande facilidade de produzir conteúdos audiovisuais por uma especialização e convergência de ferramentas nas plataformas das redes sociais digitais, fomentando um espaço de criações audiovisuais em larga escala. Por exemplo, ferramentas de corte, edição e sobreposição são presentes dentro destes aplicativos, o que facilita o engajamento e a vontade de produzir no âmbito da plataforma.

FIGURA 4 – CLONES E SOBREPOSIÇÕES A PARTIR DE APLICATIVOS³⁷



Fonte: *Print Screen* de excertos do vídeo de *Tuckshop Dance Theatre (@tuckshopdancetheatre)* no *Instagram* (2021) - Chave RA - erikr-0004

Como afirmam as autoras Luiza Chies e Rebeca Recuero Rebs ao discorrerem sobre o *TikTok* em seu artigo *Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok* (2021):

A interface intuitiva do aplicativo é o que torna a sua compreensão fácil pelos atores sociais. (...) Não é necessário, por exemplo, a utilização de softwares específicos para a edição de vídeos como em outros tipos de produções audiovisuais (ainda que se reconheça as limitações deste processo no aplicativo). Logo, funções como ‘cortar’, ‘colar’ e ‘sobrepor’ cenas (por exemplo), são simplificadas no *TikTok*. (CHIES; REBS, 2021, p. 15).

Logo, a dança nas/das telas são um produto audiovisual cada vez mais comum nas redes sociais digitais, pois além das relações de pertencimento e familiaridade com as plataformas, existe um ambiente favorável para o usuário se

³⁷ Link para o vídeo da Figura 4: <[encurtador.com.br/tvKLX](https://www.encurtador.com.br/tvKLX)>. Acesso em: 19 dez. 2021.

apropriar das ferramentas e produzir seu conteúdo, principalmente entre os mais jovens, visto a ambientação e domínio nestas redes sociais

Foi a partir deste contexto atual que a linguagem videodança foi escolhida para ser trabalhada com estes alunos e alunas do projeto *Pé Na Dança* durante a pandemia, por poder oferecer a possibilidade de perceber o seu entorno, significar o seu mundo, produzir sentidos nas ações do seu cotidiano através de uma mediação tecnológica, que já está inserida em seus corpos e em suas vivências ubíquas.

A Videodança, nesta pesquisa, é caracterizada como uma linguagem híbrida que é efetivada com a mistura entre a linguagem audiovisual e a linguagem dança e tem como principal elemento articulador o movimento. É diferente do mero registro documental de um espetáculo porque a criação videodançante pressupõe uma adaptação do que é captado do palco para a linguagem audiovisual videográfica/cinematográfica ou concebida especialmente para a projeção nas telas. Isso significa que os movimentos de câmera, assim como as escolhas de planos, cortes, a montagem e a edição das cenas são tão importantes para o resultado final, quanto os movimentos capturados pelas lentes. Uma coreografia de corpos diversos: o corpo-câmera, o corpo-tela e o corpo que dança de forma coreoeditada.

Segundo Maíra Spanghero (2003), existem alguns tipos característicos que evidenciam técnicas e opções de captura de imagens dançantes e posterior edição sob o nome videodança:

O primeiro tipo de prática nada mais é do que a gravação da coreografia original com uma ou mais câmeras sem que esta sofra alteração significativa. A câmera guia nosso olhar para ver melhor a coreografia, com detalhes e distâncias que não veríamos na plateia do teatro, mas não promove um outro pensamento além do registro. O segundo tipo de prática entre imagem e dança é a adaptação ou transdução de uma coreografia preexistente para outro meio, que é a captura da câmera e o ambiente do computador. A terceira forma de relacionar a dança e a imagem é chamada, em inglês, de *screen choreography*, ou ainda, *screendance*: são as danças concebidas especialmente para a projeção na tela. Esta prática implica a passagem da dança de um suporte para o outro, como nos demais casos, mas concebida como um processo carregado de transformações que constroem novos conceitos. São danças criadas para o corpo do vídeo e para o olho que se habituou a conviver com a televisão, o vídeo e o cinema. (SPANGHERO, 2003, p. 37).

Nesta dissertação, o conceito de Videodança adotado é compreendido somente como o último exemplo apresentado por Spanghero (2003) na citação

anterior, onde apenas as obras criadas diretamente para as telas – *screen dance* –, com suas lógicas próprias de operação e poéticas tecnológicas serão consideradas como tal, enfatizando, os processos que se constroem, na práticateoria, fundindo corpo-câmera-tela em sua produção.

A escolha por este entendimento específico na pesquisa se faz presente por três argumentos que interessam à esta dissertação em nível de desenvolvimento educativo-artístico-investigativo:

- a exploração de poéticas tecnológicas e suas linguagens de perto e de dentro;
- a processualidade do fazer com ênfase na manualidade destes alunos e alunas;
- a formação e apreensão de imagens relacionadas com o pensar digital.

O primeiro argumento se faz presente pelas possibilidades de exploração, criação e interação dos corpos e espaços que são propiciados pelos dispositivos tecnológicos. O(s) vídeo(s), a(s) tela(s) e os corpos que interagem entre si, a partir de um pensamento direcionado de cooperatividade, esboçando e demonstrando novos entendimentos corporais e imagens outras de veiculação dos corpos que dançam nas telas.

Com a disponibilidade de acesso às tecnologias para filmagem (câmeras filmadoras, *smartphones*, *laptops*...) e plataformas de edição de vídeo (sejam elas no computador ou no próprio celular), edifica-se um ambiente favorável para a produção de diversos vídeos, muitas vez de forma empírica e lúdica, onde muitos testes estimulam esta exploração do corpo, do espaço das telas e das diferentes perspectivas do vídeo, favorecendo esta poética tecnológica a nunca terminar de se construir, mas de consolidar facetas específicas de acordo com a evolução dos dispositivos tecnológicos e os *modus operandi* de criação, ao passo que também se alteram as plataformas de criação e circulação para esses materiais audiovisuais dançantes.

Assim, as experiências propiciadas por essas formas de produção e circulação da dança em conjunto com a tecnologia, explica Santos (2015, p. 60), vêm demonstrando novos entendimentos sobre o corpo na dança, que por vezes “extrapolam a própria imagem padrão do corpo humano e, no limite, propõem a outros objetos a correspondência ao corpo da dança/cena que superam a própria presença do corpo humano, como no caso da videodança ‘*Pas de Corn*’, em que uma pipoca dança.”

O vídeo *Pas de Corn* (figura 5), criado no ano de 2007, ilustra com propriedade o que Santos (2015) aborda sobre as superações do corpo humano nas videodanças, nesse caso, com bailarinas pipocas, mas, historicamente, já era possível perceber estes movimentos de diálogos entre estes corpos não-humanos dançantes em um momento anterior.

FIGURA 5 – PAS DE CORN – PIPOCAS COREOEDITADAS E QUE PODEM DANÇAR³⁸



Fonte: Print Screen do vídeo 'Pas de Corn' de Diego Mac no YouTube (2007)
Chave RA - erikr-0005

Como nos explica Paulo Caldas (2009), o vídeo *Birds*, de David Hinton (1999), que é uma videodança ausente de figuras humanas, pede que nosso olhar se radicalize e reconheça na manipulação das imagens documentais de pássaros, uma lógica coreográfica.

Em *Birds* (figura 6), expõem os autores Katrina McPherson e Simon Dove (2009), aparece uma repetição de cenas do material fílmico para a criação de um diálogo nas cenas dos pássaros:

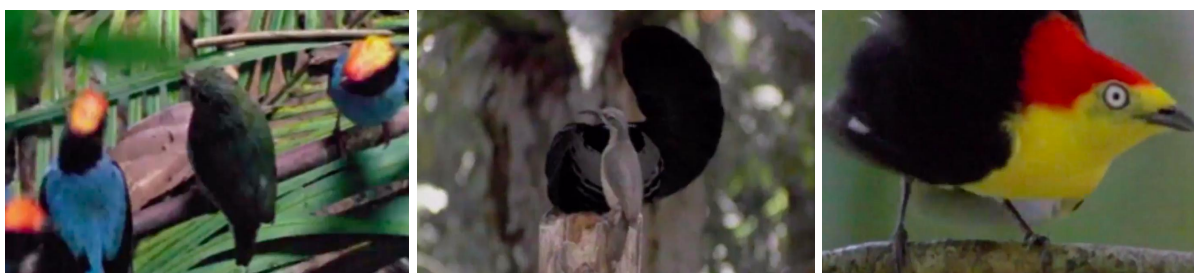
Esse exemplo é provavelmente mais um exercício sobre como o cérebro humano funciona do que qualquer outra coisa, mas também demonstra como a edição pode criar narrativa onde não há nenhuma. O material bruto com que David Hinton escolheu trabalhar é de arquivo cinematográfico sobre a criação, alimentação e o comportamento social de pássaros, que ele reconstrói com uma partitura de som original para criar textura e padrões visuais. Em muitos pontos, aliás, as imagens escolhidas são editadas de maneira a conter um certo antropomorfismo, isto é, utiliza-se da repetição para desenvolver 'diálogos' entre diferentes 'personagens' (pássaros ou grupos de pássaros). Essa técnica tem uma tradição de longa data em interlúdios cômicos de filmes, animação e programas de televisão sobre vida selvagem. (MCPHERSON; DOVE, 2009, p. 14).

Desta forma, é possível perceber o quanto as edições, as escolhas de posição de câmera e material videográfico são tão importantes quanto o movimento

³⁸ Link para o vídeo da Figura 5: <encurtador.com.br/jrHYZ>. Acesso em: 19 dez. 2021.

para a construção das videodanças, e estas não poderiam estruturar sua linguagem artística específica sendo somente um registro documental de uma coreografia no palco ou em um estúdio, visto que, apesar de seu valor histórico, estas não produzem uma obra outra, específica e existente de forma exclusiva para estes ambientes das telas, durante a sua elaboração.

FIGURA 6 – *BIRDS* (HINTON, 1999)³⁹



Fonte: *Print Screen* de excertos do vídeo '*Birds*' de David Hinton no *YouTube* (1999) - Chave RA -erikr-0006

Ao mesmo tempo, não são apenas narrativas de corpos não-humanos que acabam sendo criadas por esta poética tecnológica, mas também a possibilidade que o dispositivo corpo-tela-vídeo tem de criar corpos, espaços e interações inimagináveis ou inexecutáveis fora das telas.

O termo 'dançar o impossível' é constantemente uma expressão utilizada para nos referirmos às possibilidades que a tela autoriza à Dança, como apresenta Caldas:

(...) espaços impossíveis, trânsitos impossíveis entre espaços, a matéria escapa de sua física, o corpo de sua autonomia, o tempo confunde suas dimensões e sentidos. O cinema desde sempre, produziu efeitos sobre a dança; o vídeo os prolonga e – no instante em que a imagem se torna digital – os extrema. A imagem da dança na tela hoje acolhe dimensões distintas: ela ainda pode ser memória – quando repete e preserva as imagens do mundo (a dimensão historiográfica da videodança não pode ser rejeitada), mas – sobretudo – é produção, como arte, de cada vez mais novas experiências no mundo: as novas tecnologias não param de tensionar a dança na direção de uma reinvenção. (CALDAS, 2009, p. 28).

A videodança '*Propiedad Horizontal*' (2008) de David Farias, Carla Schillagi e M. Fernanda Vallejos, por exemplo, explora o jogo de câmera, cortes e

³⁹ Link para o vídeo da Figura 6: <[enurtador.com.br/gnCHK](https://www.enurtador.com.br/gnCHK)>. Acesso em: 19 dez. 2021.

enquadramentos não habituais, formando uma coreografia não-usual em um espaço o qual não é possível ter certeza de onde estes corpos estão localizados.

É possível perceber, nesta videodança, que a mudança do olhar da câmera forma novas coreografias dependendo de onde a referida câmera é colocada e para onde ela é direcionada. O contato entre os corpos dos bailarinos e o espaço em que se encontram, modificam-se a todo instante, dependendo deste olhar da câmera e do posicionamento do corpo no espaço, o que instiga os/as espectadores(as) a perceberem modos outros de entenderem o cenário, com lógicas que rompem com a frontalidade habitual.

Levando em conta essa mudança do ponto de vista, cria-se um jogo entre corpos humanos e corpos materiais que fazem parte da cena, como paredes, prédios, janelas, os quais constroem os apoios para a movimentação ser alterada. O enquadramento para o desenquadramento é também uma estética criada para esse palco-tela, que muda o modo de perceber a dança.

Assim, a Videodança 'brinca' com diferentes níveis de realidade, com retratos de corpos em diversas representações midiáticas, como aborda, Rosiny (2012, p. 137), "na videodança, a câmera está se tornando elemento importante do movimento. Pode intensificá-lo ou anulá-lo, variá-lo e torná-lo estranho em sua tridimensionalidade."

A câmera, por sua vez, torna-se parte integradora para efetivar esta poética, pois ela pode operar diversos papéis, como observar à distância, ou ainda, ela própria dançar, produzindo múltiplas reações no espectador.

FIGURA 7 – PROPIEDAD HORIZONTAL (FARIAS, ACHILLAGI, VALLEJOS, 2008)⁴⁰



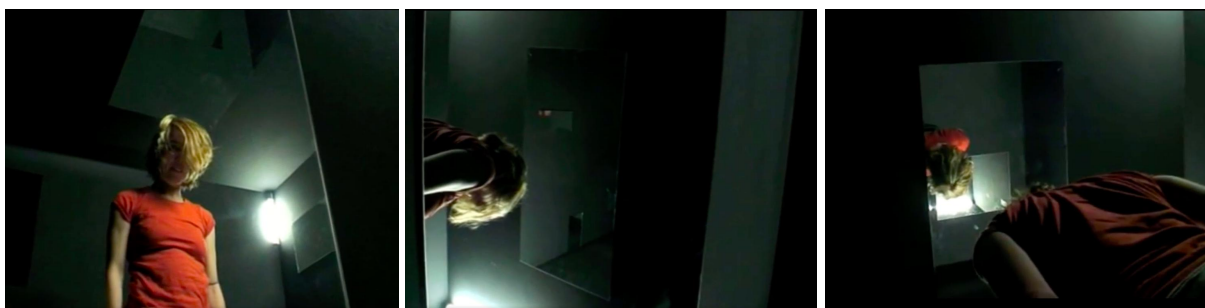
⁴⁰ Link para o vídeo da Figura 7: <encurtador.com.br/xyDJQ>. Acesso em: 20 dez. 2021.



Fonte: *Print Screen* de excerto do vídeo '*Propiedad Horizontal*' (2008) de David Farias, Carla Schillagi e M. Fernanda Vallejos. Acervo da autora - Chave RA - erikr-0007

Fato este que também reconfigura a estética da dança mediada pela tecnologia do vídeo, já que assim, é possível criar uma dimensão outra do corpo que dança nas telas, como é possível perceber na videodança '*2elevadoalcubo*' na realidade aumentada da figura a seguir (figura 8). Nela, não é possível como o espectador ou espectadora ter a certeza de onde a bailarina está inserida, visto que a câmera cria espaços outros a partir dos seus movimentos e da configuração do cenário em que esta videodança ocorre.

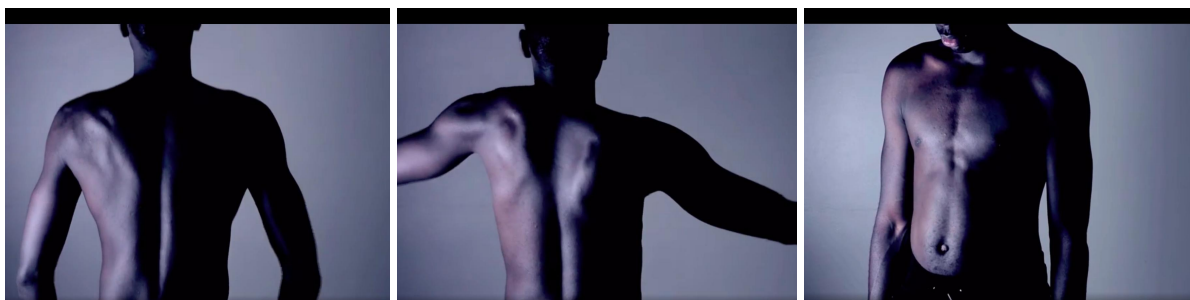
FIGURA 8 - *2ELEVADOALCUBO* (ARTETA, 2008)⁴¹



Fonte: *Print Screen* de excerto do vídeo '*2elevadoalcubo*' de Elisa Fernández Arteta no *YouTube* (2008) - Chave RA - erikr-008

Além disso, elementos de pós-produção, que possibilitam eliminar o 'tempo unicamente sequencial' estão sendo utilizadas como estratégias de criação de videodanças, expõe Rosiny (2012), como por exemplo: a câmera lenta, os *fast-motion* (aceleração do tempo de vídeo) e os *frames* congelados (cenas paradas totalmente, ou em partes) podem construir um tempo de movimento próprio dos quadros videográficos, como no vídeo da figura 9, onde os movimentos do bailarino têm a velocidade reduzida para mostrar todo o trajeto na sua execução.

⁴¹ Link para o vídeo da Figura 8: <encurtador.com.br/cuxFQ>. Acesso em: 19 dez. 2021.

FIGURA 9 – CRAKANZA – O TEMPO COM MOVIMENTOS PRÓPRIOS (CANZA, 2015)⁴²

Fonte: *Print Screen* de excerto do vídeo 'Crakanza' de Manuel Canza no *YouTube* (2015).
Chave RA - erikr-009

O que efetiva que a videodança não é apenas um produto, mas sim uma linguagem, pois afirma a pesquisadora Denise Oliveira (*apud* BRUM, 2012, p. 107-108), “a videodança liberou a dança do palco e deu a ela uma nova cena. Esta liberação, naturalmente, vem acompanhada de um novo léxico de termos com linguagem distinta fundamentada na mediação.” O processo de criação de/em videodança e de seus produtos para as redes sociais não pode ser entendido apenas como uma associação da linguagem Dança e da linguagem Audiovisual, pois elas são uma linguagem híbrida específica, um modo singular de narrativa.

Entretanto, explica Rosiny (2012), não é o texto escrito, ou a fala, que determinam os enredos, mas os elementos dessas narrativas estão sendo expressos através de movimentos corporais e gestos, ao passo que todos os movimentos de câmera, os pontos de vista e enquadramentos podem funcionar como parâmetros constitutivos que auxiliam técnica e esteticamente a contar essas narrativas. Assim, continua a autora, não é possível analisar ou interpretar as videodanças com parâmetros próprios de outras linguagens:

Creio que uma das coisas mais difíceis com relação à narrativa nos filmes de dança ou na videodança é que qualquer análise de uma dança já é em si um árduo desafio. Como interpretar a transformação da dança em linguagem escrita? É o mesmo problema que se encontra em todas as teorias sobre cinema. Primeiro, é preciso aceitar que o cinema “fala” em uma outra linguagem, mais dilatada que a nossa. Depois, há que se transferirem todos os diferentes níveis de linguagem para a outra, que é falada ou escrita. Ao entremear-se dança e cinema, é necessário lidar com um desafio muito mais complexo. (ROSINY, 2012, p. 139-140).

⁴² Link para o vídeo da Figura 9: <[encurtador.com.br/cICT2](https://www.encurtador.com.br/cICT2)>. Acesso em: 19 dez. 2021.

Reconhecer a Videodança enquanto linguagem própria e autônoma nos auxilia a entender o segundo e terceiro argumento para a sua utilização enquanto metodologia de ensino: a processualidade da montagem e a manualidade dos alunos e alunas envolvidos, além da formação e apreensão de imagens a partir de um olhar derivado do ‘pensar digital em redes e conexões’.

Quando nos aproximamos e participamos de um processo artístico em todas as suas etapas – não somente dando ênfase ao produto, à obra finalizada e entregue ao público –, além da sensação de pertencimento e do vínculo gerados entre autor(a) e seu objeto, como visto em Duarte Júnior (2000), no início do terceiro capítulo, podemos perceber o quanto nos apropriamos daquilo que criamos a partir da manualidade, do artesanal, compreendidos aqui a partir do ponto de vista do artífice, como proposto por Richard Sennett (2009), quando compreendemos que a habilidade artesanal vai além do entendimento de um trabalho feito com as mãos.

De acordo com o autor,

a expressão ‘habilidade artesanal’ pode dar a entender um estilo de vida que desapareceu com o advento da sociedade industrial - o que, no entanto, é enganoso. Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista. (SENNETT, 2009, p. 19).

A habilidade artesanal, também entendida como manualidade nesta dissertação, diz respeito à um desejo de trabalho, um impulso que engaja o ator social, não necessariamente para uma execução com a finalidade de fazer algo belo, mas sim, por conta de um envolvimento com seus processos. Fato este que aproxima o olhar para nós e para o objeto como um todo integrado, da mesma forma que procurei abordar no início deste capítulo nos tópicos de educação estética.

O trabalho do artífice, por ser da natureza da participação e do compromisso que este tem com a sua produção, faz com que exista uma articulação muito específica entre corporeidade, como apresenta Sennett (2009) ao sustentar que todas as habilidades, até mesmo as mais abstratas, têm início como práticas corporais, pois estas focalizam o conhecimento adquirido com a mão, através do movimento e do toque. Ao passo que, o entendimento técnico se desenvolve através da imaginação, explorando a linguagem que tenta direcionar e orientar a habilidade

corporal. Assim, as habilidades artesanais são um trabalho essencialmente prático-teórico, como nos explica Renzo Piano (*apud* SENNETT, 2009, p. 52) ao discorrer sobre a função e as práticas do arquiteto “é perfeitamente característico da abordagem do artífice. Ao mesmo tempo pensar e fazer. O ato de desenhar (...) é revisitado. Fazer, refazer e fazer mais uma vez.”

Deslocando o raciocínio aqui empreendido para o campo da Dança, o/a artista-artífice revisa repetidas vezes uma ação, como sendo um exercício cotidiano, ponto este que em contrapartida, permite a autocrítica, como nos apresenta Sennett (2009), a vivência e oportunidade de estudar a própria prática e modula-lá de dentro para fora, através da repetição. E, quando um assunto se corporifica por este meio, torna-se uma capacitação. Mas, ao contrário de desistir, “à medida que uma pessoa desenvolve a sua capacitação, muda o conteúdo daquilo que ela repete.” (SENNETT, 2009, p. 49). Logo, a prática do artista-artífice está em constante movimento e nunca acaba de se construir.

Na videodança, além da revisão dos movimentos corporais, das coreografias em si, os alunos e alunas podem reavaliar suas ações não só pela repetição corporal, mas também ao se observar, e ao coletivo, nos vídeos gravados a priori. Nesse ponto, a escolha de uma linguagem dinâmica como a videodança, faz com que os estudantes se movimentem para além da materialidade do vídeo e assumam papéis diferentes de simples espectadores do outro, como explana Conceição (2013, p. 67) ao explicar que, utilizando “a videodança como forma metodológica para produção artística, os participantes se deslocam da posição de somente bailarinos, para uma posição de visualizadores de imagens, roteiristas, editores, intérpretes-criadores e videoartistas.”

Os/As alunos/as, ao mudarem de função nas produções artísticas, passam a possuir uma maior autonomia para criar a partir do que acreditam ser relevante para a obra, mas também para a sua experiência, visto que a investigação é um território de testes, e a dúvida torna-se um lugar de descoberta de interesses.

A noção de autonomia, explica Tridapalli (2008), é compreendida como a possibilidade que o indivíduo tem de se auto governar e agir por conta própria. Desta forma, ainda é frequente a relação criada entre a ‘independência’ e/ou ‘liberdade irrestrita’, vista como um produto do sujeito individualizado. No entanto, continua a autora (2008), se a educação é entendida como acordos coletivos, como um produto das interações dos indivíduos, a autonomia deve emergir das relações da

experiência coletiva. Logo, sobre os tópicos do corpo, “podemos dizer que a autonomia é a capacidade de lidar com as regras do processo.” (TRIDAPALLI, 2008, p. 42-43).

Assim, a autonomia nos processos de criação das videodanças não é uma conquista isolada. Como nos apresenta Tridapalli (2008), o fato de poder atuar por conta própria está intimamente ligado aos modos como cada sujeito – em estado permanente de ‘aprendência’ – lida e produz conhecimento com e a partir de complexas interações com o outro, e afirmo/atualizo o pensamento aqui, em relação também com as tecnologias e os espaços em que estão inseridos. Assim:

Os sujeitos aprendentes elaboram a partir de um grande conjunto de interações e relações que emergem no contexto educacional. A autonomia, diferente de “independência” absoluta ou liberdade irrestrita, mostra-se como ação reflexiva, “pensante” do sujeito, que se torna atento para o modo como se relaciona. (TRIDAPALLI, 2008, p. 43).

A potência que a metodologia videodança permite em relação à autonomia, se aproxima, do entendimento de conscientização através da educação estética artística, como expõe Tridapalli (2008, p. 43), ou seja, “um estado em que o sujeito é capaz de ir experimentando enquanto se relaciona com o mundo. Um estado de consciência como ação, como modo do sujeito estar no mundo, refletindo sobre o mundo e sobre si mesmo em relação com esse mundo.”

Outro ponto significativo que emerge desta troca de posição dos alunos de executores para produtores de imagens e conteúdos é que, ao operar com a videodança como metodologia e linguagem mediadora, é possível haver um entendimento maior dos tempos de produção de obras audiovisuais e uma mudança no valor da prática de criação. Ao compreendermos, na prática, o quanto de tempo se demanda para construir uma cena, curta ou longa, quais planejamentos devem ser feitos para se desenvolver um trabalho desta complexidade, que envolve testar, coreografar, roteirizar, editar e montar um material audiovisual com ferramentas adequadas, a temporalidade do processo se torna dilatada.

Ou seja, mesmo que o resultado – materialidade audiovisual – tenha pouca duração, o tempo processual é maior, e a partir desta vivência na função de artífices, a instantaneidade perde o seu sentido; o prazer está em viver todas as etapas da

construção da videodança, e, ao contemplar o resultado, este é ressignificado visto a participação imersiva e fruição intensiva do processo de montagem do produto final.

Assim, é justificado o terceiro argumento pela escolha da videodança como metodologia: o pensar digital articulado à formação e apreensão de imagens ou textos imagéticos. Após o momento de testes, laboratórios e capturas das imagens dançantes, explica Wosniak (2020, p. 127), “entram em cena outros processos tecnológicos – o “pensar digital” – que envolve seleção, cortes, edição e montagem.” Quando os sujeitos aprendentes se deparam com o material videográfico já captado, a partir das suas lentes, precisam organizá-lo na mesa de montagem de forma a construírem as suas narrativas.

Neste sentido, como afirma René Gardies, a mesa de montagem tem como função primeira,

fornecer um suplemento de sentido às imagens, cujo mero conteúdo não poderia dar esse sentido. A associação dos planos permite ligar situações, reunir ou separar elementos, articular numa determinada continuidade aquilo que, sem esta operação de montagem, seria apenas visto como isolado. O simples facto de cortar e depois, reunir permite efeitos de sentido tanto mais ricos quanto se multiplicam e se cruzam, se correspondem à medida que o vídeo avança. (GARDIES, 2008, p. 34).

E neste ponto, na organização dos materiais, percebe-se que, muitas vezes, esta estética tecnológica já está no imaginário dos alunos e alunas por conta das suas vivências neste mundo *OnLife*, porém, lhes faltam recursos técnicos para aprender a realizar o que visualizaram em sua imaginação. Assim, a videodança como metodologia é uma forma de refletir sobre qual é a narrativa que se quer efetivar no audiovisual, ou ainda, que narrativa é esta que será veiculada nas redes sociais digitais.

Destaco que o ‘pensar digital’ aqui delineado pode e deve ser entendido, para além de questões tais como, de que modos operar as ferramentas para a construção audiovisual dançante, mas também admitido como um olhar crítico para os ambientes digitais que se utilizam de materiais videodançantes.

A partir do momento em que vivenciamos as produções, desenvolvemos as nossas narrativas, podemos fomentar um espaço de reflexão crítica sobre os materiais audiovisuais que se encontram nas redes, visto que, ao trabalharmos em uma mesa de montagem, por exemplo, cortamos materiais que não queremos que

sejam vistos, colocamos os melhores ângulos para a narrativa construída, editamos do começo ao fim o material audiovisual. Ao dar ênfase ao raciocínio e olhar atento de Rocha (2016, p. 31) para esta questão, também admitimos, assim como a autora que, “se editar é cortar, escolher e dar sentido, podemos também dizer que editar é constituir design de futuro.”

Assim, sobre os vídeos que circulam nas redes sociais digitais, como eles são editados e modificados, para quem eles são produzidos e por que estão sendo veiculados, são perguntas que podem surgir como consequência dos processos de laboratórios de criação videodançantes.

Acredito que, diante dos argumentos apresentados neste capítulo, tenham sido elucidados os motivos e objetivos da escolha pela linguagem da videodança como metodologia de ensino-aprendizagem em dança nesta dissertação, visto que é na interface e na articulação entre o corpo, a dança e o entorno tecnológico que a pedagogia da ubiquidade para as artes do corpo se torna premente.

Trago, ainda uma última vez, os pressupostos de Santana (2006), no sentido de corroborar esta assertiva:

Os artistas-pesquisadores em dança com mediação tecnológica promovem justamente essa articulação entre a arte do corpo e o mundo ao qual habita. Ambiente em que as percepções estão alargadas, a noção de tempo ganha novas configurações, a relação com matérias orgânicas e não-orgânicas tornaram-se interativas e onde o corpo (que dança) adquire novas conformações, sejam elas imagens próximas ao assumido como “real” ou distanciadas no leque de opções de avatares possíveis. É com esse mundo transformado, a que todos nós pertencemos, que a dança com mediação tecnológica ocorre. (SANTANA, 2006, p. 43).

Assim sendo, encerro este capítulo atestando que, como a práticateoria é um dos pilares de entendimento e ação, desta pesquisa, intento discorrer, no próximo capítulo, sobre o estudo de caso ou objeto empírico que mobiliza os percursos investigativos-artísticos e didáticos que corporificam ou materializam os conceitos aqui abordados na ação de videodançar no coletivo.

4. PROVOC[AÇÕES] VIDEODANÇANTES OU 'SOBRE ESTAR JUNTO NA DISTÂNCIA'

Este capítulo apresenta reflexões pautadas no fato de que o computador e as novas tecnologias vêm recodificando a linguagem, as mídias, as formas de arte e estética anteriores e o entendimento de corpo, da mesma forma que, dúvidas sobre as relações próprias das tecnologias entre imersão, velocidade e dinâmica, surgem para reconfigurar nossas perspectivas sobre corpo, arte, dança e educação. São questões que também movem esta pesquisa.

Como afirma Josh Stumpenhorst (2018), desde o início dos anos 2000 as ferramentas tecnológicas estão ampliando a capacidade de alunos na comunicação e expressão de suas próprias ideias. Os espaços multidimensionais, que as redes fizeram emergir, além de permitirem este ambiente de exposição das suas ideias, têm impacto significativo também na aquisição personalizada do conhecimento.

Santaella (2013), atesta que a absorção do conhecimento em si é individual e específica, relacionada com a experiência e a história de cada um, porém, há constantemente a dependência do contexto em que este indivíduo está inserido, e estes não são puramente individuais, mas sim, sociais e institucionais.

Com a informação circulando em grandes quantidades nessas redes inteligentes, a par da intensificação da absorção individual do conhecimento, explica Santaella (2013), o espaço digital também propicia a interação com o outro no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, seja para a formação de julgamentos a respeito do ambiente em que se está inserido, ou ainda do mundo todo, ou para adquirir guias para a ação. E, com a internet aliada à mobilidade, continua a autora, aumenta-se a quantidade de informação circulante e, conseqüentemente, não cresce apenas o conhecimento, mas também este se diversifica.

Nesses movimentos, há uma urgência dos indivíduos para com a expressão dos ideais e crenças individuais, ainda mais porque são possibilitados pelos DHMCM, já que, como descreve Santaella (2003), a junção entre os computadores (máquinas) e as redes (internet) fez surgir os primeiros sistemas comercializados em larga escala que dão aos usuários a oportunidade de “criar, distribuir, receber e consumir conteúdo audiovisual em um só equipamento.” (SANTAELLA, 2003, p. 20).

Enquanto isso, nas redes sociais digitais:

conversamos e discutimos, engajamo-nos em intercursos intelectuais, realizamos ações comerciais, trocamos conhecimento, compartilhamos emoções, trazemos ideias, fofocamos, brigamos, apaixonamo-nos, encontramos amigos e os perdemos, jogamos jogos simples e metajogos, flertamos, criamos arte e desafiemos um monte de conversa fiada. Fazemos tudo que fazem as pessoas quando se encontram, mas o fazemos com palavras e na tela do computador, deixando nossos corpos para trás. (RHEINGOLD *apud* SANTAELLA, 2003, p. 122).

No campo da expressão, por exemplo, as artes se configuram como formas privilegiadas de linguagens que podem lançar uma rede mais ampla de possibilidades de práticas pedagógicas que envolvam e interessem os alunos que já trafegam com fluência nos ambientes *online*, sejam eles nativos digitais ou não. Para Stumpenhorst (2018), a tecnologia pode dar aos alunos “opções e escolha sobre como demonstrar e documentar seu aprendizado.” (STUMPENHORST, 2018, p. 98).

Todavia, um olhar específico para a educação nos ambientes digitais é necessário para os cenários atuais, pois, com a facilidade de acesso às redes e o refinamento das plataformas de alcance às informações, acaba por tornar a aprendizagem informal caótica e desordenada e a aprendizagem ubíqua, que surge dos perfis dos indivíduos que navegam nos espaços em rede, pode se tornar indiferente, necessitando uma configuração própria para a educação no século XXI.

Como explana Santaella (2013):

uma vez que, a qualquer hora e em qualquer lugar, desde o advento dos dispositivos móveis, nossos corpos e mentes estão plugados em bases de dados, infovias e redes informacionais e pessoais, os caminhos para a educação devem ser encontrados nas novas formações subjetivas da cultura digital e não nos princípios que nortearam as certezas da era moderna em processo de desaparecimento. (SANTAELLA, 2013, p. 125).

Nesta perspectiva, além de um entendimento singular para ensinar e aprender com a vivência imbricada com as redes sociais digitais, é preciso uma retomada da expressão e ação do corpo nos espaços de ensino-aprendizagem, para que não se corra o risco de se perder no processo de permanente individualidade. Como afirma Neires Paviani (2011), cabe à educação, principalmente, devolver ao corpo e à linguagem a exata medida da expressão e da comunicação.

A minha escolha, enquanto artista-professora-pesquisadora, foi por retomar

esta expressão do corpo a partir da investigação em Dança, pois, como afirma Tridapalli (2008, p. 24), “quando o corpo está experimentando dança, ele também está formalizando seu modo de comunicação em uma linguagem específica, que é a linguagem da própria dança.”

Com essa abordagem, é possível favorecer um ambiente de partilha, diálogo e reflexão sobre o corpo que se move e o ambiente à sua volta, nos sentidos coletivo e individual, ao passo que auxilia os alunos a terem consciência e se responsabilizarem da/pela autonomia que terão no processo para expressarem seus *Umwelten*, suas lentes para olhar o mundo. Este suporte da Dança, porém, nesta dissertação, é estendido para uma dança com mediação tecnológica, para ser capaz de se inserir no caminho de uma educação articulada com as linguagens e relações específicas dos ambientes digitais.

Isto posto, a linguagem Videodança parece mesmo ser a mais apropriada para este recorte de contemporaneidade, pois, além do fato de estarmos cada vez mais imbricados com as tecnologias, após o início da pandemia de Covid-19 no ano de 2020, as fronteiras ficaram cada vez mais difusas entre o *online* e o *offline*, visto que as nossas relações com os outros, com o trabalho, sobre o lazer e entretenimento foram deslocadas para os ambientes digitais, visto as restrições de locomoção impostas por este contexto.

Opto, assim, por uma linguagem que acompanhe as nossas vivências *OnLife* para refletirmos sobre nós mesmos e os ambientes que habitamos, sejam dentro ou fora das telas e entendermos como estas relações se desenvolvem de perto e de dentro das mídias digitais, visto que estes espaços providenciam diversas aberturas a serem reivindicadas. Se a ocupação do espaço educativo era impossível nos meios massificados da informação, por conta da padronização das entregas dos conteúdos, após a cultura das mídias e as seguintes, o ambiente midiático digital, está permeado de “vãos, brechas para a comunicação, informação, conhecimento, educação e para a formação de comunidades virtuais estratégicas que devem ser explorados com um faro que seja política e culturalmente criativo.” (SANTAELLA, 2003, p. 76).

Desta forma, este capítulo tem como intuito discorrer sobre os percursos investigativos e didáticos da utilização da videodança como metodologia de ensino da Dança, que foram elaborados a partir de laboratórios videodançantes e que resultou nas videodanças – estudo de caso/objetos empíricos –, realizadas em

conjunto com o projeto *Pé na Dança*, durante os anos de 2020 e 2021, com alguns aportes (ações) do que foi mencionado anteriormente como pesquisação.

4.1. LABORATÓRIOS VIDEODANÇANTES: OS MEUS, OS SEUS E OS NOSSOS

O contexto em que esta pesquisa acontece concerne aos alunos de dança contemporânea do projeto *Pé na Dança*. Este projeto, criado e executado por mim, teve como objetivo, continuar com as aulas de dança nos locais que eu trabalhava como voluntária, porém de forma *online*, deixando estas mais acessíveis financeiramente ao público geral. Ao mesmo tempo, o *Pé na Dança* tem como intenção maior acolher todos os tipos de corpos e idades em aulas de diferentes modalidades, como dança contemporânea, jazz e balé clássico. Todas as aulas são desenvolvidas no ambiente digital pelas plataformas de videoconferência: *Zoom* de Reuniões Virtuais e *Google Meet*.

O projeto independente se originou em abril de 2020, após as longas restrições de circulação por conta da pandemia de Covid-19. Mas seu início, porém, deu-se quando eu ainda estava vinculada como professora de dança voluntária em algumas escolas multiartísticas em fevereiro do mesmo ano.

Quando os primeiros casos de contaminação pelo novo coronavírus surgiram em Curitiba, próximo ao dia 16 de março de 2020, muitos alunos demonstravam receio de continuar frequentando as aulas presenciais e, mesmo que as aulas ainda estivessem sendo ministradas, muitos estudantes não compareciam nas escolas. Ainda não tínhamos ideia quais seriam os próximos passos a serem dados, ou se teríamos que suspender as aulas, mas, ao perceber que poderíamos eventualmente ter que nos ausentar das aulas presenciais, já no dia 18 de março, sugeri que tentássemos continuar os nossos processos de montagem coreográfica a partir de uma videodança.

Começamos um processo de pesquisação a partir do que trabalhávamos em sala, que foi dividido em três etapas entendidas como três ações com a turma:

1) Primeira Ação: a primeira ação começou no dia 09 de março de 2020, com a divisão da turma em dois grupos com o objetivo de darem início à montagem de uma composição coreográfica a partir de uma frase escolhida coletivamente por eles;

2) Segunda Ação: a segunda ação foi aplicada no dia 11 de março de 2020 e consistiu em, a partir de uma sequência coreográfica trabalhada em sala, os alunos teriam que inserir esta célula criada por mim na cena que eles haviam montado na ação anterior e explorarem os fatores do movimento de Laban (1982): tempo, espaço, fluência e peso, para remodelar esta sequência previamente criada;

3) Terceira Ação: a terceira ação, sugerida no dia 17 de março de 2020, foi pensada durante este movimento de incertezas por conta da pandemia, onde, após apresentar um conceito de videodança e três videodanças de referência, os alunos foram convidados a criar, individualmente, uma videodança curta que relacionasse a cena que estavam trabalhando nos grupos em sala e uma obra videográfica de referência. Procedimento explicado com mais profundidade no sub-subcapítulo 4.1.1.

Durante um longo período de incertezas quanto ao cenário pandêmico mundial e local, tentávamos descobrir coletivamente o que fazer e como fazer, visto que, inicialmente, tínhamos pouca informação sobre o que estava, de fato, acontecendo. Foi somente após a publicação dos decretos municipais e, no mais tardar, os de instância estadual, que teve início a suspensão definitiva das aulas presenciais, a partir do dia 30 de março de 2020. Nesta época, as turmas de dança contemporânea em que eu lecionava no período noturno continham em torno de 22 alunos e alunas que se encontravam duas vezes por semana (aulas nas segundas e quartas-feiras com 1 hora de duração).

Por acreditarmos que seria pouco tempo em que estaríamos, de fato, afastados, pensamos no coletivo em algumas soluções provisórias de emergência para como essas aulas iriam ocorrer, enquanto eles desenvolveriam o projeto das videodanças individuais paralelamente.

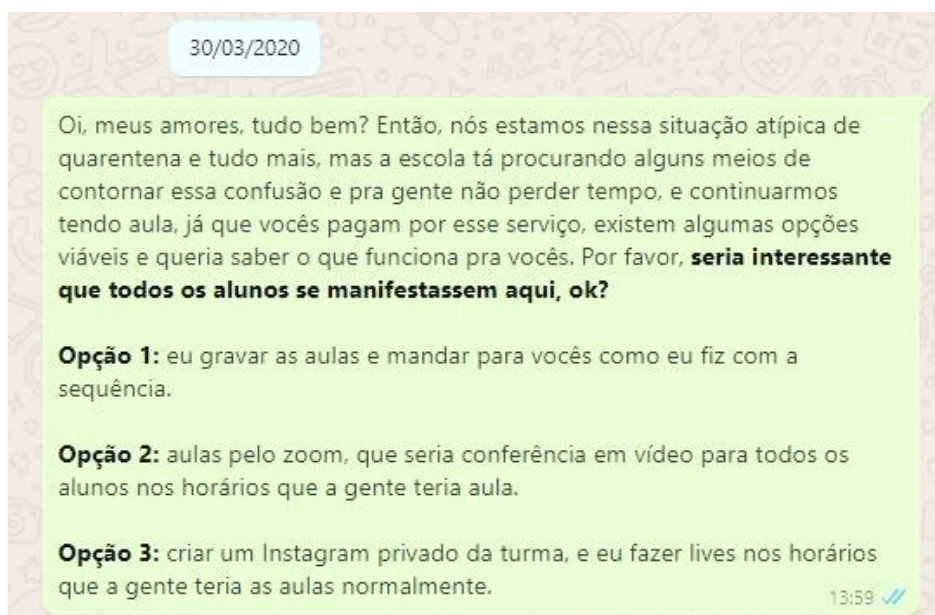
Nestes arranjos provisórios, algumas opções surgiram tais como: aulas gravadas e enviadas para eles via *WhatsApp*, aulas realizadas por videoconferências nos horários em que as aulas normalmente já aconteciam, e por fim, com a opção de fazer *lives*⁴³ em um *Instagram* criado para a turma, onde apenas os alunos teriam acesso.

⁴³ As *lives* do aplicativo *Instagram* são um recurso de transmissões de vídeo ao vivo que têm a possibilidade de ficar registrado de forma assíncrona no perfil do usuário que o realiza, podendo ser acessada a qualquer momento após a transmissão.

Dos 22 alunos, 17 opinaram no grupo sobre qual opção seria a melhor para si neste contexto atípico, três alunos saíram do grupo logo que começou as restrições causadas pela pandemia, e dois alunos responderam, em conversa direta comigo, qual opção preferiam.

A maioria das respostas ficaram entre a opção um (8 respostas), materiais gravados e enviados no grupo de conversas da turma na plataforma *WhatsApp*, e a opção três (6 respostas), onde eu criaria um perfil no *Instagram* para a turma e realizaria transmissões ao vivo, para depois salvá-las no perfil para acesso posterior (figura 10).

FIGURA 10 – CONVERSA COM A TURMA TRAVADA POR MEIO DE DISPOSITIVO DIGITAL



Fonte: *Print* da conversa com a turma (*WhatsApp*) sobre possibilidade de manutenção as aulas de dança de modo remoto (à distância).

A maioria dos alunos optou pela opção um, a qual eu gravaria as sequências de aquecimento e as sequências coreográficas e as enviaria para o grupo do *WhatsApp*, para os alunos realizarem as aulas de forma remota. Alguns alunos relataram, porém, as dificuldades de dançar e olhar o vídeo ao mesmo tempo, ao passo que também contaram da dificuldade de encontrar motivação para dançarem sozinhos e os estímulos para dançarem em casa.

No dia 05 de abril, sugeri trabalharmos com as aulas por videoconferência e manter a gravação em uma pasta de vídeos em que todos os alunos e alunas teriam acesso de forma assíncrona. E, apesar da dificuldade de encontrar um horário

comum em que todos pudessem participar, concordamos em fazer aulas nas segundas e nas quartas-feiras, no período da noite. Iniciamos as aulas por videoconferência na plataforma *Zoom* de reuniões virtuais, no dia seguinte, com doze alunos presentes *online* (figura 11).

FIGURA 11 – PRIMEIRA AULA EM SISTEMA REMOTO POR VIA ZOOM⁴⁴



Fonte: Registro da primeira aula por videoconferência. Acervo da Autora. (2020)
Chave RA - erikr-0011

Muitos alunos adotaram com entusiasmo a ideia de início, mesmo com seus percalços, mas depois, quanto mais tempo ficávamos em casa, mais afazeres surgiam no cotidiano dos alunos, seja relacionado ao trabalho, ou a falta de espaço nos cômodos por dividir a casa com outras pessoas, entre outros fatores que acabaram afastando a maioria dos estudantes das aulas de dança remotas.

Desta forma, a primeira turma de dança contemporânea se consolidou com apenas 7 alunos e alunas. Essa foi a primeira configuração que nomeamos como parte do projeto *Pé na Dança* e que trabalhou coletivamente para a criação da primeira videodança adjunta ao projeto, chamada '*EntreTelas - uma videoconfedança*', abordada com profundidade no sub-subcapítulo 4.1.2.

O número de alunos e alunas participantes do projeto começou a crescer pela divulgação dos trabalhos videográficos realizados e muitos estudantes

⁴⁴ Link para o vídeo da Figura 11: <encurtador.com.br/iDGSV>. Acesso em: 20 dez. 2021.

passaram pelo projeto e deixaram um pedacinho de si conosco. Atualmente (2022), o *Pé na Dança* possui vinte e cinco alunos no total, com diversas idades entre 18 e 30 anos. Destes, 11 alunos trabalharam conosco com a turma de dança contemporânea na criação da segunda videodança, '*Não Pise nas Flores*', que será abordada no último sub-subcapítulo.

4.1.1. *Zoom In* - Processos Videodançantes No Ambiente De Ensino Não-Formal

Esta seção da dissertação discorre sobre o primeiro contato da turma do projeto *Pé na Dança* – estudo de caso – com a videodança, seu conceito, estética e meios de construção, e o primeiro teste de elaboração de videodanças individuais.

Neste momento, estávamos na terceira etapa de criação e composição em dança, que foi propiciada pela suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid-19. Aqui, após ter apresentado um conceito específico de videodança, além de três videodanças de referência, os alunos foram convidados a criar, individualmente, uma videodança autoral de curta duração e que relacionasse a cena que eles estavam montando em sala de aula nos grupos presencialmente à uma videodança de referência.

O conceito de videodança repassado aos alunos – via *WhastApp* – consistia na definição dada por Spanghero (2003)⁴⁵ com a ênfase no trecho que discorre sobre a *screen choreography*, que são as danças concebidas especialmente para a projeção na tela, danças criadas para o corpo do vídeo e para o olho que se habituou a conviver com a televisão, o vídeo e o cinema.

A definição de videodança atestava-a como uma linguagem híbrida constituída por uma matriz misturada com elementos do audiovisual e da dança resultando em um processo em que os movimentos da câmera⁴⁶, assim como a escolha dos planos, a montagem e a edição das cenas são tão importantes para o resultado final quanto os movimentos capturados pelas lentes. Com isso, o objetivo

⁴⁵ Ver citação de Spanghero (2003), página 87.

⁴⁶ Alguns exemplos de movimentos de câmera: os *travellings*, onde a câmera 'viaja', isto é, desloca-se, na mão do operador, sobre um carrinho, sobre uma grua, em qualquer direção; os *plongées* e *contra-plongées*, enquadramentos de câmera para compor um plano, onde o primeiro é de cima para baixo e o segundo de baixo para cima; e o *zoom in* e *zoom out*, recursos que fazem a imagem de algo ou alguém parecerem muito maior e mais próxima (*in*), ou muito menor e mais distante (*out*).

era expor para os alunos a ideia de que, na videodança, o vídeo deixa de ser apenas um meio/*medium*, um suporte, para se transformar em um sistema completo de expressão de/sobre dança.

Desta forma,

A partir do uso concreto das TICs e da pedagogia da ubiquidade no ambiente escolar como geradoras de novas possibilidades de produção de conhecimento e linguagens artísticas e, sendo a videodança uma linguagem híbrida, pretendeu-se reconhecer o 'pensar-fazer' digital no processo de ensino e aprendizagem em dança com o potencial qualitativo na [des]construção e/ou [re]configuração de processos de criação artística que, ao relacionar dança, câmera e edição de imagem/montagem, orientem novas experiências sensíveis de uso do próprio corpo. Em um mundo complexo, que rediscute o que é corpo e o que é mundo, urge pensar o ensino e a aprendizagem de uma dança que trate da sua diversidade e complexidade. (WOSNIAK, 2020, p. 137-138).

Assim, optei por mostrar algumas videodanças com o objetivo de ilustrar possibilidades que poderiam ser trabalhadas pelos indivíduos envolvidos, de mesmo modo que, estas obras foram escolhidas com propósitos específicos explanados, na continuidade do texto, com vistas a aguçar o olhar para produtos audiovisuais.

Uma das referências videográficas apresentada, foi a videodança '*Propiedad Horizontal*', já exposta nesta dissertação, esta foi escolhida principalmente, pela questão de quebra de frontalidade, planos e enquadramentos de câmera não-usuais que acabam por criar um espaço outro, imaginário, para além do que está na tela. Esta videodança (figura 12) também nos faz pensar sobre como utilizar o espaço de formas diversas para criar uma narrativa diferente do que estamos acostumados.

Já a videodança '*Home Alone*', do projeto Batsheva Ensemble Creators foi por mim escolhida como referência por expor enquadramentos usuais para encontrar molduras naturais nos espaços, como janelas, escadas, paredes e colunas, assim como, a gravação de recortes específicos dos corpos, em detrimento do corpo inteiro na tela a todo o instante, criando diferentes percepções sobre os indivíduos que se movimentam em cena.

A seleção deste trabalho também está relacionada com a construção de corpos e transições impossíveis, que são desenvolvidas com muito dinamismo entre os cortes na mesa de montagem, da mesma forma que, gostaria de mostrar aos alunos a criação de um tempo outro do movimento, com mudanças temporais nas

ações executadas, evidenciadas aqui, principalmente pelo recurso de *slowmotion*, que é a diminuição do tempo do movimento gravado, para dar maior dramaticidade e energia à algumas cenas (figura 13).

FIGURA 12 – REFERÊNCIA PARA OS ALUNOS DO PÉ NA DANÇA - PROPIEDAD HORIZONTAL⁴⁷



Fonte: *Print screen* de um excerto do vídeo '*Propiedad Horizontal*' (2008) de David Farias, Carla Schillagi e M. Fernanda Vallejos. Acervo da autora. - Chave RA - erikr-0012

FIGURA 13– REFERÊNCIA PARA OS ALUNOS DO PÉ NA DANÇA - HOME ALONE⁴⁸



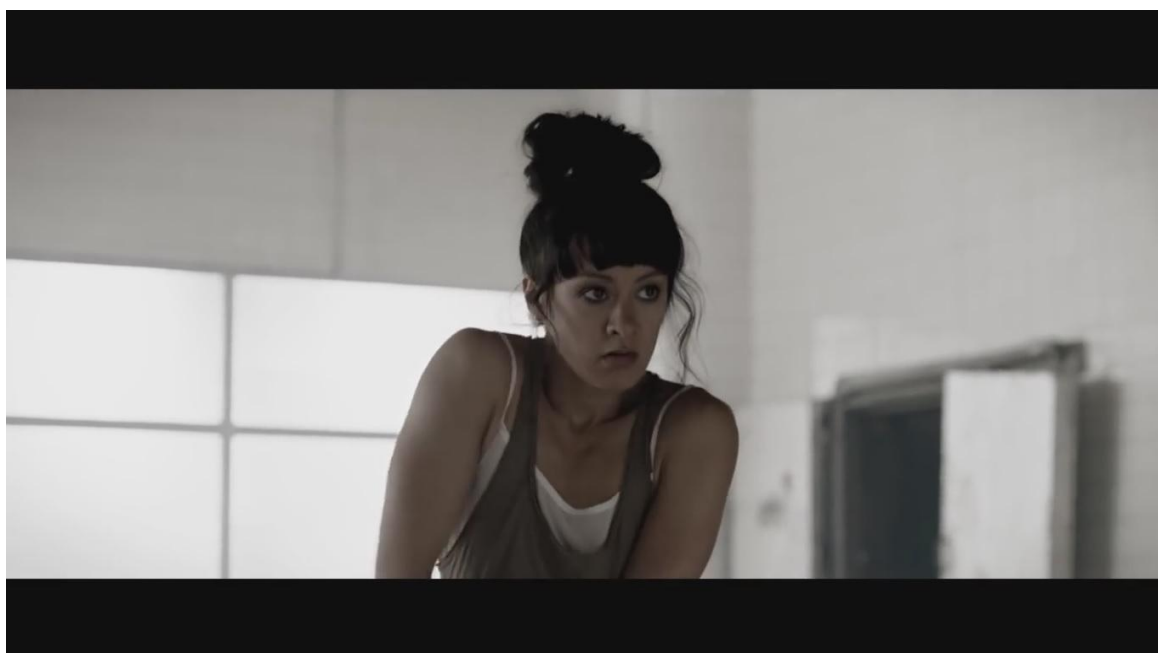
Fonte: *Print screen* de um excerto do vídeo '*Home Alone*' de Batsheva Ensemble Dancers Create no *YouTube* (2013) - Chave RA - erikr-00013

⁴⁷ Link para o vídeo da Figura 12: <encurtador.com.br/czCL5>. Acesso em: 19 dez. 2021.

⁴⁸ Link para o vídeo da Figura 13: <encurtador.com.br/pwJ03>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Por último, selecionei a videodança '*Gravity of Center*' do grupo RUBBERBANDance Group (figura 14), com o objetivo de exemplificar aos alunos possibilidades de transições cênicas entre as tomadas e planos realizados na obra audiovisual. Como por exemplo, durante a entrada de um bailarino ou bailarina em um movimento específico, no quadro imediatamente seguinte, evidencia-se a saída de outro dançarino ou dançarina.

FIGURA 14 – REFERÊNCIA PARA OS ALUNOS DO PÉ NA DANÇA - GRAVITY OF CENTER⁴⁹



Fonte: *Print screen* de um excerto do vídeo '*Gravity of Center*' (2013) de RUBBERBANDance Group. Acervo da autora - Chave RA - erikr-0014

De mesmo modo, a escolha deste material audiovisual se deu por conta de sua estrutura similar aos filmes, com uma estética cinematográfica: filmagens construídas com planos de grandes aberturas/janelas panorâmicas que preenchem a tela, cortes sutis entre um quadro e outro e tratamentos de cor das imagens mais sóbrias do começo ao fim por conta da narrativa que esta videodança traz. Trata-se aqui de reforçar e chamar a atenção para alguns fatores de uma estética que estamos acostumados a reconhecer/identificar nos momentos de entretenimento, ao assistirmos filmes em casa ou em uma sala de cinema.

Assim, dos 22 alunos que trabalharam com as etapas destes procedimentos em sala, apenas 8 enviaram as suas experimentações videodançantes no início do

⁴⁹ Link para o vídeo da Figura 14: <encurtador.com.br/aouS9>. Acesso em: 20 dez. 2021.

período pandêmico e, destes 8 alunos, apenas uma já havia vivenciado algum processo de criação com/em videodança anteriormente. A maioria destes alunos sequer tinha ouvido falar do conceito previamente. Como forma ou critério de inclusão de participantes nesta pesquisa, optou-se por elencar e analisar apenas as videodanças de quem continuou no processo que culminou na criação coletiva da videodança *'EntreTelas - uma videoconfedança'*, visto a continuidade das experiências e a obtenção de autorizações (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) de uso de imagem com alunos e alunas que se dispuseram a participar de mais de uma etapa da pesquisa.

FIGURA 15– VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE 'A'⁵⁰



Fonte: *Print screen* de videodança completa elaborada pela aluna/participante 'A' (2020). Acervo da autora. - Chave RA - erikr-015

A primeira videodança (figura 15) – participante 'A'⁵¹ – foi construída de forma sucinta, possui 38 segundos e foi filmada em um ambiente externo com a figura de uma flor, objeto cênico o qual ela faz referência durante todo o vídeo. Nos tópicos técnicos, a participante 'A', utilizou alguns cortes para mudar de cena, um *close* para

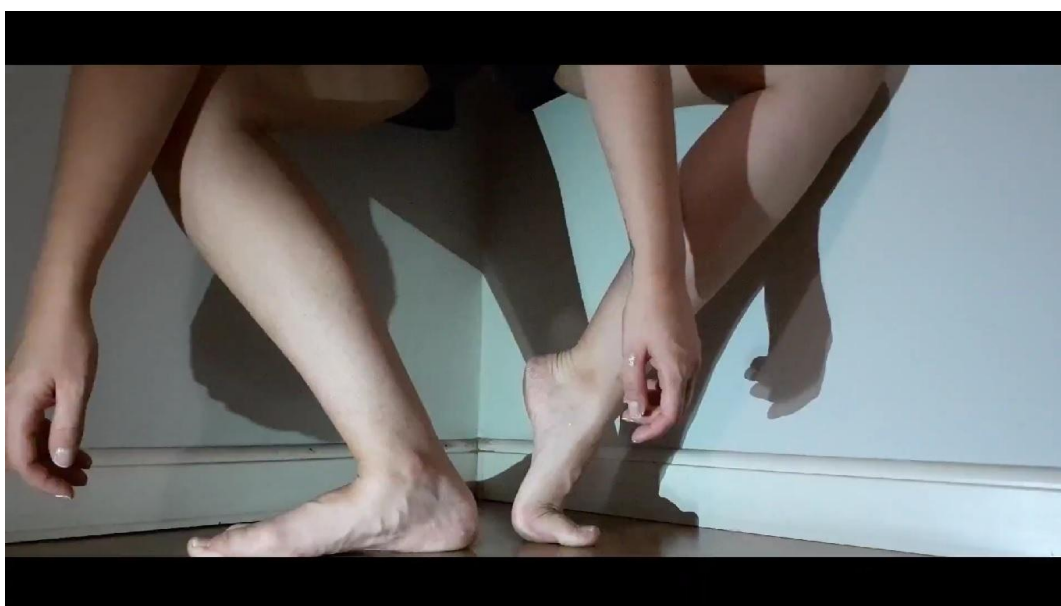
⁵⁰ Link para o vídeo da Figura 15: <encurtador.com.br/hnvPQ>. Acesso em: 17 dez. 2021.

⁵¹ Entende-se aqui que os nomes próprios dos/as participantes da pesquisa e dos consequentes processos de criação não precisam e não devem ser mencionados. Suas imagens, entretanto, constituem-se em importantes fontes/textos imagéticos de construção de conhecimento e poética videodançante. Atesta-se que, cada participante da presente pesquisa, autorizou o uso de suas imagens na elaboração desta dissertação.

aproximar sua imagem do espectador, assim como realizou também uma mudança de cor no material audiovisual, de um vídeo colorido para cenas em preto e branco.

Já a videodança inicial da participante 'B' foi mais desenvolvida em relação à narrativa e à aplicação das técnicas de filmagem, visto que a aluna já havia trabalhado com este tipo de construção anteriormente. Em sua videodança de 45 segundos de duração, a participante 'B' utilizou cortes elaborados para mudar de cena, além de recortes de partes do corpo como um todo. Seus enquadramentos foram diferenciados no sentido de orientação da câmera, como a utilização do *plongée* e do *contra-plongée*, ainda, a aluna definiu diferentes transições entre os cortes, como por exemplo, a partir de momentos específicos da movimentação, como uma mão que pulsa, por exemplo, o vídeo partia para um corte que, em seguida, mudava para uma aproximação da parte do corpo ou gesto em movimento evidenciado na cena anterior, para o espectador(a) do vídeo colocar o foco neste momento dançado (figura 16).

FIGURA 16 – VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE 'B'⁵²



Fonte: *Print screen* da videodança completa elaborada pela aluna/participante 'B' (2020). Acervo da autora - Chave RA - erikr-016

A videodança inicial da aluna/participante 'C', de 1 minuto e 46 segundos de duração, teve ênfase na narrativa e história da referida aluna. Com uma estética semelhante com a dos videoclipes, a participante 'C' construiu seu material

⁵² Link para o vídeo da Figura 16: <[encurtador.com.br/cpuGJ](https://www.encurtador.com.br/cpuGJ)>. Acesso em: 17 dez. 2021.

empregando *closes* para destacar a mensagem que queria transmitir, e os cortes utilizados no material audiovisual foram utilizados para exibir a história contada por este corpo que dança para as telas. Além disso, algumas cenas com imagens muito abertas, panorâmicas e outras em que a câmera acompanha o movimento da bailarina foram usadas como recurso de linguagem videográfica para tentar ou propor aproximar o espectador da narrativa apresentada (figura 17).

FIGURA 17– VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE ‘C’⁵³



Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança elaborada pela aluna/participante ‘C’ (2020).
Acervo da autora - Chave RA - erikr-017

O desenvolvimento da videodança inicial da aluna/participante ‘D’, que é composta por um material de 1 minuto e 17 segundos de duração, também destaca a narrativa como ponto de partida para o trabalho de montagem audiovisual.

Efetivando os cortes com a ideia de trazer quem está do outro lado da tela para perto da mensagem que a aluna expõe, além dos *closes* que deixam o material mais intimista, a participante ‘D’ se utiliza de um recurso para com o figurino para contar a sua história, em uma transição entre as cores preta e branca, ao mesmo tempo, o tratamento de cor e efeitos sobrepostos ao vídeo também se alteram para acompanhar os ânimos da bailarina durante a sua videodança, mudando o tom das imagens de uma narrativa mais densa para uma construção cênica de libertação da personagem (figura 18).

⁵³ Link para o vídeo da Figura 17: <encurtador.com.br/bjGQ3>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FIGURA 18 – VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE 'D'⁵⁴

Fonte: *Print screen* da videodança elaborada pela aluna/participante 'D' (2020). Acervo da autora - Chave RA - erikr-018

Por fim, o desenvolvimento da primeira videodança da aluna/participante 'E', constituída de um material videográfico de 58 segundos de duração, explora os recursos da plataforma de edição de vídeo que ela utiliza. Com cortes que transportam a bailarina para dois diferentes cenários paralelos, um espaço externo e um espaço interno, a narrativa se constrói com estes dois polos da mesma bailarina. O corpo e o figurino são os mesmos, mas mudam-se os espaços, as cores e a sonoridade do vídeo nesses dois diferentes mundos, já que nas cenas externas existe clareza e música, enquanto as cenas internas são mais escuras e acontecem no silêncio (figura 19). A participante 'E' se utiliza, também, de orientações de vídeo não usuais onde, muitas vezes, o corpo apresentado em cena aparece de cabeça para baixo, em partes, ou ainda com suas direções deslocadas, ora na vertical, ora na horizontal das cenas do vídeo, causando no espectador estranheza e desconforto por conta das quebras de expectativa.

⁵⁴ Link para o vídeo da Figura 18: <[encurtador.com.br/yBSX1](https://www.encurtador.com.br/yBSX1)>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FIGURA 19 – VIDEODANÇA INDIVIDUAL – PARTICIPANTE ‘E’⁵⁵

Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança da aluna/participante ‘E’ (2020). Acervo da autora - Chave RA - erikr-019

Assim, ao observarmos as criações das primeiras videodanças individuais, em conjunto com as aulas que se desenvolviam nas pequenas telas e recortes da plataforma *Zoom* de reuniões virtuais e do *Google Meet* – algumas vezes as plataformas *Jitsi* e *Skype* também foram utilizadas – surgiu a ideia de tentarmos nos aproveitar desta estrutura visual e de suporte videográfico para criarmos uma videodança coletiva totalmente à distância e *online*. Nascia naquele momento a ‘faísca/ignição inicial’ para a criação da videodança ‘*EntreTelas - uma videoconfedança*’, que se configura como um momento relevante do estudo de caso desta dissertação.

4.1.2. *EntreTelas* - Uma Videoconfedança

*EntreTelas - uma videoconfedança*⁵⁶ é uma videodança criada no ano de 2020, em meio à pandemia de COVID-19, organizada e editada por Erika Alves e co-criada com 8 alunos/participantes do projeto *Pé na Dança*. Esta videodança tem como base cênica a nossa relação com as diversas videoconferências atuais, seja nas conversas desorganizadas, nas arrumadas de cabelo, no sono que vem nas

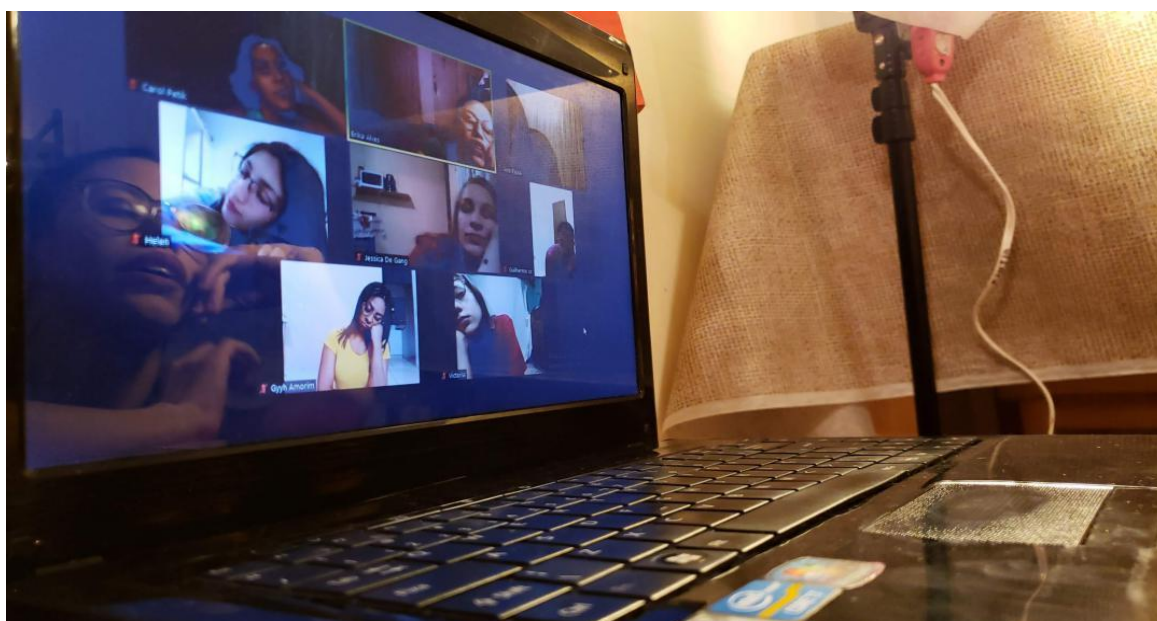
⁵⁵ Link para o vídeo da Figura 19: <encurtador.com.br/mpqF8>. Acesso em: 17 dez. 2021.

⁵⁶ Link para assistir a obra: <<https://www.youtube.com/watch?v=1z2da7ik7yE>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

reuniões intermináveis, enfim, uma dança-sátira a todas estas sensações e episódios cotidianos que temos em frente às nossas telas.

EntreTelas foi coreografada e filmada pela plataforma *Zoom* de reuniões virtuais e no dia de sua gravação foram realizadas três execuções da coreografia base, e todas essas passagens foram filmadas em *takes* únicos, sem pausas, como em um plano sequência e depois editadas para construir a narrativa desta obra (figura 20).

FIGURA 20 – PROCESSO DE FILMAGEM DA VIDEODANÇA ENTRETelas⁵⁷



Fonte: imagem fotográfica de autoria de Flavio Claras (2020). Excerto da videodança '*EntreTelas - uma videoconferança*' de Erika Alves no *YouTube* (2020) - Chave RA - erikr-020

O que mais interessa nesta pesquisa é que, a exposição e análise realizada sobre este trabalho, se constrói muito mais nos tópicos sobre o caminho/processo de criação e montagem/edição da videodança do que sobre o resultado final, o produto em si, entregue ao público/usuário das plataformas digitais. A ideia de construir uma videodança totalmente *online* e inteiramente filmada por uma plataforma de videoconferência, por si só, foi um grande desafio.

Dentre os problemas de ordem prática/tecnológica enfrentados, destacam-se: a) plataformas com limites de tempo para as reuniões a partir de certo número de participantes; b) problemas em tocar/compartilhar a música de modo audível para os

⁵⁷ Link para o vídeo da Figura 20: <[encurtador.com.br/fisCW](https://www.encurtador.com.br/fisCW)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

alunos durante o processo; c) *delays* entre as tentativas de sincronização entre os vídeos dos integrantes; d) quedas sucessivas de sinal de internet. Estes desafios constantes fizeram com que tivéssemos que descobrir muitas estratégias para lecionar, mas, principalmente, coreografar *online*.

As plataformas de reuniões virtuais foram feitas para enfatizar a fala frente à tela e silenciar qualquer outro ruído complementar. Ainda, o suporte é construído para que cada pessoa fale separadamente, uma por vez, e o seu algoritmo é desenvolvido de forma que a voz dos palestrantes seja ouvida clara, nitidamente e sem interrupções de barulhos externos e ruídos, neste caso, o som das músicas.

Nos confrontamos muitas vezes com o primeiro obstáculo mencionado, visto que, a maioria das plataformas para reuniões virtuais utilizadas abafavam o som das músicas, tornando-as pouco audíveis em coletivo durante as aulas e ensaios da coreografia, o que, conseqüentemente, acabava por atrapalhar os alunos ao tentarem compreender os tempos dos movimentos relacionados ao sincronismo com os tempos da música coreografada. A exceção foi a plataforma *Zoom* que permitia o compartilhamento de som, sem alterar muito a visualização que os alunos tinham da minha imagem e da dos colegas. Porém, quando utilizávamos este recurso, o *delay* era o desafio da vez.

Quando utilizávamos este recurso, além dos vídeos começarem a ter um atraso maior na 'entrega', a plataforma parecia se arrastar para funcionar, a música que tocava para mim em um tempo, chegava para os alunos e alunas alguns momentos depois, o que reforçava ainda mais o *delay* do movimento em si.

Além disso, o atraso do meu movimento para os estudantes/participantes já era uma constante nestas sessões de encontros online. Independente da plataforma utilizada, a minha dança e movimentação era sempre mais rápida para mim, dispositivo onde os vídeos estavam sendo gravados, do que para eles, o que causava um *delay* de grande tamanho e que também atrapalhava a fluência da coreografia na gravação. Para contornarmos este fator problemático, e manter a estética coordenada para fazer sentido na narrativa, durante as gravações a estratégia consistiu em eu dançar fora do tempo para, temporalmente, equalizar as movimentações de todos/as. Desta forma, os alunos e alunas dançavam no tempo em que havíamos ensaiado, e eu atrasaria minha movimentação, para que, na gravação, aparecessem todos dançando ao mesmo tempo.

Nos ensaios, aprendemos a lidar também com outro contratempo: a lateralidade. Quando o meu vídeo aparece para eles, na plataforma, é apresentado de forma espelhada, ou seja, o meu lado direito aparece para eles como lado esquerdo e vice-versa. Aqui, a estratégia para ensinar os movimentos a todos surgiu de um movimento simples, ao invés de ensiná-los de frente, executava todas as sequências de costas, e quando havia algum detalhe, ou movimento menor, eu me aproximava da câmera e mostrava o movimento em diversas direções (figura 21).

FIGURA 21 – ENSAIOS PARA A MONTAGEM DA VIDEODANÇA ENTRETRELAS⁵⁸



Fonte: imagem fotográfica de autoria de Flavio Claras (2020). Trecho de um dos ensaios para montagem coreográfica. Acervo da autora - Chave RA - erikr-021

Porém, o que mais me desafiou nesta questão de posição do vídeo foi o fato de que, a minha janela não era espelhada para mim, no dispositivo em que as coreografias foram gravadas, mas os vídeos dos meus alunos e alunas eram espelhados, assim, além de eu precisar fazer os movimentos basais sempre no sentido contrário ao deles para ficar igual na gravação, eu precisava desenhar em um papel as pautas – posições de localização das ‘janelinhas’ da tela – e falar a direção invertida às quais eu queria que eles interagissem, para coordenar para onde quem olha em um diálogo dançado, por exemplo.

Além de todos estes obstáculos técnicos, gostaria de abordar neste momento da dissertação, fatos que extrapolaram os temas sobre como fazer as obras

⁵⁸ Link para o vídeo da Figura 21: <encurtador.com.br/aoLPT>. Acesso em: 20 dez. 2021.

videográficas e suas as estratégias de como ajustar a Dança à esta realidade, os pontos que aqui seguem apresentados, se expandem para tópicos culturais e sociais.

O primeiro tópico a ser abordado derivado desta videodança é a possibilidade de iniciar um desmonte da ideia de cultura única, verticalizada e produzida pelas elites a partir de uma criação que se forma e habita os espaços digitais.

Apesar de entendermos ao longo do tempo, como afirma António Teixeira Fernandes citado por Marcelo de Souza Marques (2015, p. 44), que a cultura “não é externa à vida social, mas sim, aparece, antes como a condição da própria existência humana, no que ela tem de mais característico, pois é pela cultura que aquela existência adquire a sua verdadeira significação e o sentido do seu próprio destino”, sabemos que há um modo de padronizar e monetizar de estéticas ditas de ‘alta classe’, o que por vezes, torna inacessível muitas produções culturais a uma grande parte da população que não tem poder aquisitivo para consumir este tipo de cultura. E, embora estas formas de elitização sejam criticadas, “essas visões essencialistas e elitistas do juízo de gosto ainda estão presentes em formulações de políticas culturais públicas.” (MARQUES, 2015, p. 44).

Porém, considerando que as desigualdades das trocas culturais sejam “fruto de processos de hegemonia cultural em que devem atuar os poderes públicos na elaboração e implementação de políticas culturais públicas” (MARQUES, 2015, p. 49), a cultura chamada de popular não é apenas receptora passiva de uma cultura das elites, mas sim, é atravessada e ressignificada por ela, e quem troca as lentes para olhar estas produções são estes viventes/agentes que constroem uma cultura do povo, tornando uma reapropriação possível que pode ganhar muitos outros significados para a comunidade.

Neste momento, entretanto, é a partir do papel do professor-criador, junto aos alunos, que acontece o movimento de tomar as criações para si e remodelar as produções culturais, a partir desta mistura, como aponta Marques:

As sociedades contemporâneas vêm passando por mudanças cada vez mais presentes no cotidiano dos sujeitos sociais. Mudanças de ordem social, econômica e política que imprimem novas formas de ação e interação num cenário cada vez mais globalizado, criando, muitas vezes, processos de desconstrução de categorias discursivamente estruturadas e novas formas de ação e organização. (MARQUES, 2015, p. 49).

Em meio a estes processos de ressignificação, os fluxos culturais entre as ditas Culturas Erudita, de Massa e a Popular são “cada vez mais frequentes, salientam a ideia de apropriações e de modos de relação com as obras e produtos culturais, misturando a pureza das classificações” (LOPES *apud* MARQUES, 2015, p. 49), dissolução vista em Santaella (2003), que remonta ao fim do séc. XX. Ressaltamos, portanto, a importância desta inevitável dinâmica cultural, de fluxos e circularidades, que transpõem as fronteiras entre ‘centro’ e ‘periferia’ e como o início desta consciência começa na sala, neste caso digital, de aula.

Apesar destas afirmações parecerem prepotentes, de certa forma, visto que esta construção coreográfica teve duração de apenas três meses, é possível perceber algumas ‘faíscas’ desta ruptura com as lógicas de que Arte é para a elite, ao transformar ações e tornar produções culturais mais acessíveis neste processo.

Nada começa grande. É do primeiro passo, da fagulha, que se inicia o caminho a ser seguido, e o *start* para criar espaços para as culturas distintas serem reconhecidas e co-habitarem espaços artísticos elitizados começa justamente com quem já trabalha na área cultural atualmente, principalmente, aqueles que vivem nas salas de aula como professores, neste caso específico, cito a minha própria atuação/função neste papel.

A não hierarquização do conhecimento e das ordens nos ambientes de ensino-aprendizagem não são uma utopia, mas sim uma emergência; mostrar aos alunos a possibilidade de serem quem são, e expressarem seus contextos em sala muda toda as interações destes com seus corpos-discursos-pensamentos e, conseqüentemente, muda a obra final e a relação dos alunos-criadores com esta produção.

A partir do momento em que estes sujeitos se veem inseridos na obra final, não apenas nas telinhas da sala de videoconferência, mas também quando observam que movimentos que eles criaram estão ali, sugestões e composições deles permeiam a obra final, como artistas-artífices abordadas no capítulo anterior com os estudos de Sennett (2009), a relação de pertencimento aumenta, além de trazer para o trabalho, um recorte, mesmo que mínimo, do contexto destes alunos, pois como afirma Rocha (2016):

O intérprete é o autor desta nova escrita – uma escrita de sua própria carne na experiência dançante. Se na dança, o corpo não é meio de comunicação de uma mensagem, ele é a mensagem, a única narrativa que o intérprete é capaz de “comunicar”, ou melhor, constituir, é a sua própria experiência (a isto chamamos de narrativa cinética). O corpo já não conta uma história, mas é a sua própria história rompendo a barreira que separava os intérpretes da obra, pois eles são a obra. Se eles são a obra e a obra é a mise-en-scène de sua experiência movente, entre corpo da cena e corpo do intérprete já não há mais uma relação de continente e conteúdo. Está franqueada à narrativa cinética convocar tantos elementos da linguagem teatral quantos forem necessários à composição da tessitura de seu dizer/fazer. (ROCHA, 2016, p. 49)

Cada telinha passa então a ser concebida como uma janela enorme (figura 22), para além do lugar onde este computador/celular utilizado para gravar a videodança está situado. Cada tela é uma janela para um universo particular, para um *Umwelt*, e(m) suas relações com outros universos e não permitir que isso venha a emergir na obra seria só corroborar com um sistema elitizado de produção cultural.

FIGURA 22 – MOSAICO DE ‘IMAGENS/TELINHAS’⁵⁹



Fonte: *Print screen* de um excerto do vídeo *EntreTelas - Uma videoconferência* no YouTube (2020) - Chave RA - erikr-022

Como professores de dança, e neste caso, artistas e pesquisadores, penso que devemos usar os nossos espaços-telas e lugares de fala em relação aos sistemas maiores que nós, seja em um ambiente de educação formal ou não-formal,

⁵⁹ Link para o vídeo da Figura 22: <encurtador.com.br/bloFH>. Acesso em: 19 dez. 2021.

para evidenciar a fala/voz corporalizada destes alunos e alunas, já que os processos de ensino-aprendizagem são vias de mão-dupla.

Assim, estas ações só se materializam através da escuta e do fazer conjunto, pois, como alude Rocha (2016, p. 95), “sem delicadeza e escuta, a gente não se encontra, a gente tromba”. E afirmamos que, neste processo, queremos e estamos nos encontrando com todos os afetos possíveis.

Em segunda instância, trazemos para a discussão, o valor das práticas ordinárias e seus sujeitos comuns, a procura de brechas, criando táticas de surpresa como formas de resistência, termos estes apropriados de Michel de Certeau (1980; 2014). Certeau traz as categorias acima, as quais também podem ser utilizadas, como afirma Leonardo Vasconcelos Araújo (2015) para compreender os usos da Internet como práticas de resistência, no âmbito do consumo dos bens culturais e dos diversos usos, muitas vezes imprevistos, que as pessoas fazem deles.

As nossas táticas produzem uma renovação no fazer dança e, em alguns casos, como no estudo de caso desta videodança, a inovação. Coreografar para/em uma plataforma de videoconferência nunca foi a primeira opção para quem trabalha nesta área, inclusive, até hoje, encontramos resistências, entre professores e alunos, a criar nestas condições, mas, percebemos nas nossas práticas que não só é possível, como é também frutífero em diversas instâncias. E isso tudo só se desdobrou por conta da nossa não-conformação, enquanto turma, nesse nosso coletivo permeado de sujeitos insubmisso e ativos.

Queríamos estar juntos, apesar da distância, pensando-dançando, queríamos continuar fazendo aula, mas mais que isso, queríamos continuar produzindo, e a sensação – no dia das gravações da videodança – (figura 23) foi muito semelhante à de pisar no palco, como disseram os intérpretes criadores, “*deu frio na barriga e tudo!*”. Para isso, é preciso entender também que estes alunos e alunas autores pensam, estes intérpretes-criadores pensam sim, pensam sempre, como afirma Rocha (2016, p. 90) “e é porque pensam, enquanto fazem parte de locais de produções artísticas, que podem ressignificar olhares para as produções culturais, e se inserir nelas”.

FIGURA 23 – PROCESSO DE FILMAGEM DO ENTRETelas⁶⁰

Fonte: Imagem fotográfica de autoria de Flavio Claras (2020). Trecho do dia de gravação da videodança 'EntreTelas: uma videoconferência' (2020). Acervo da autora. - Chave RA - erikr-023

Uma dança que se remodela, mutável, *online* e *offline* simultaneamente, uma dança contemporânea e ubíqua, uma dança que abraça criadores e espectadores de forma mais emancipada, terceiro tópico que desejamos abordar.

Ao criarmos pelas e para as telas, podemos estimular um modelo desejado de espectador emancipado que se aproxima dos pressupostos de Jacques Rancière (2008; 2019), como explica Marina Guzzo (2018, p. 99), “o espectador torna-se um sujeito não-passivo perante o objeto artístico, diferente daquele que só está a consumir e aplaudir a obra, é alguém que pode construir referências a partir de um manancial de objetos artísticos, culturais, sociais e políticos”. Um espectador que não está em frente aos palcos, mas sim em frente às telas, pode ser qualquer pessoa, diferente daquele público que se programou e pôde pagar para ir à um espetáculo de dança em um espaço teatral tradicional.

A emancipação desta relação, performance-criador-espectador, argumenta Rancière citado por Guzzo (2018, p. 99), é “sobretudo o poder de escolher entre uma imagem dominante e uma outra construída a partir de relações individuais, dos espaços e dos tempos que ela se apresenta”. O que a arte, neste caso a dança, pode fazer em alguma instância, mesmo que mínima, é mudar as hierarquias sensíveis do pensamento e da apreensão das obras e do ambiente virtual.

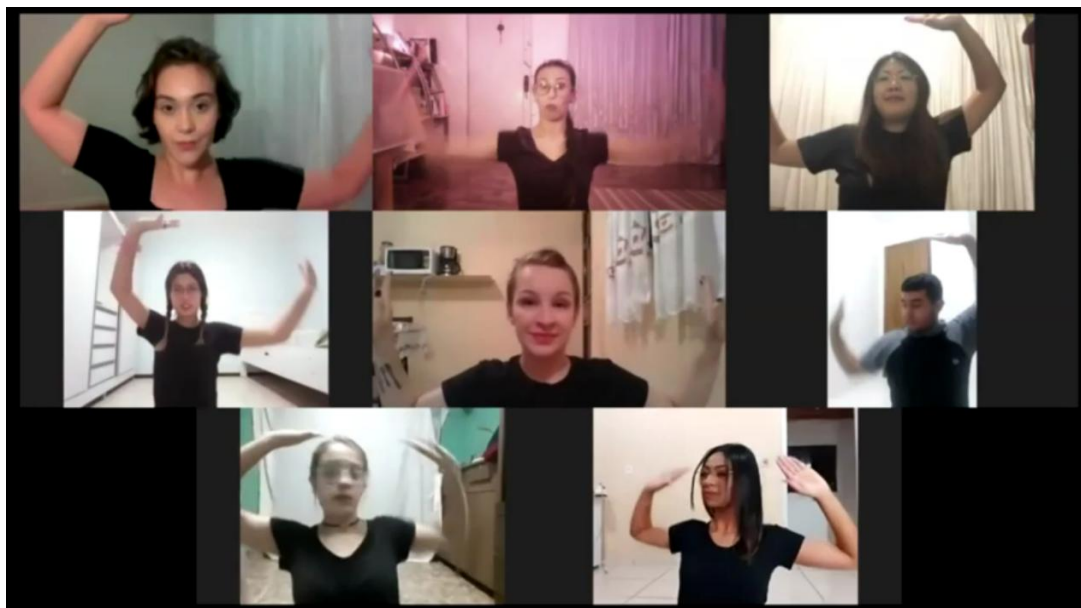
⁶⁰ Link para o vídeo da Figura 23: <encurtador.com.br/foJZ6>. Acesso em: 19 dez. 2021.

Assim, a emancipação ocorre quando o espectador observa e seleciona as informações vistas, e as transforma em algo associado à sua história ou ainda, às suas experiências prévias. O espectador que habita os espaços digitais, em especial aqueles que atuam em rede, lhe foi concedida a possibilidade de participar nas mídias quando lhe convém e nelas afirmar seus espaços na igualdade de condições de criação, como visto na transição entre a cultura das mídias e a era da ubiquidade nos escritos de Santaella (2003, 2013). A questão é empoderar os espectadores enquanto atores sociais, com suas respectivas vivências e narrativas:

Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam. Não há forma privilegiada como não há ponto de partida privilegiado. Há sempre pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender algo novo (...). Todo espectador é já ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história. (RANCIÈRE, 2019, p. 21).

Visto que *'EntreTelas - uma videoconferança'* (figura 24) é uma sátira que fala sobre todos e todas nós e nossas vivências com a tecnologia, podemos fornecer aos envolvidos neste processo, artistas, criadores e espectadores, experiências singulares a partir desta diversidade de universos sensíveis, ao mesmo tempo que aproximamos e relacionamos vivências compartilhadas através da telepresencialidade, ao passo que podemos, também, tornar a experiência estética mais acessível ao veicular obras nas redes sociais digitais.

Ainda nesta análise, olhamos de outro modo para as nossas casas. Casas essas que se tornaram lugar de encontro, de criação, de ensaios e de apresentação. Todas as partes da cidade que envolvem por uma obra em cena concentradas em um espaço localizado à frente de uma câmera, ao passo que, não deixam de ser as nossas casas, com familiares passando ao fundo, o remanejamento ou falta nos processos porque uma aluna ou outro aluno precisavam deixar a janta preparada para outros familiares. Praticamos de outra forma os espaços de casa e criamos novos sentidos para os sujeitos, enquanto criadores, durante este período de isolamento social.

FIGURA 24 – ENTRETELAS⁶¹

Fonte: *Print screen* de um excerto do vídeo *EntreTelas - Uma videoconferência* no YouTube (2020) - Chave RA - erikr-024

Como somos inquietos, todos nós desta turma, a nossa grande ‘brecha’ de ação, e ponto de partida, para sermos quem somos e criarmos as nossas mudanças na sociedade foi a Arte como operadora e mediadora de resistência, ressignificando as formas de se manter e compor no coletivo.

Rocha já afirmava a relevância de ‘estarmos juntos fazendo Arte’, em 2016 e, neste contexto pandêmico, a assertiva continua a fazer sentido:

Não sairemos do lugar, não conseguiremos nada fazer, a não ser contando uns com os outros. A experiência da partilha - das decisões às ações, das ações à regência de seus desdobramentos - se impõe como urgência e necessidade. (ROCHA, 2016, p. 112).

E, no âmbito deste dispositivo maior, da vida pandêmica, das escolas formais e não-formais, da produção cultural, procuramos avidamente pelas ‘brechas’, neste caso, telas, para poder continuar sendo um grupo permeado de vivências diferentes e que produz obras diversas a partir das disparidades e não da equalização delas, em consonância com o entendimento de criação compartilhada de Tridapalli:

⁶¹ Link para o vídeo da Figura 24: <encurtador.com.br/pBFKS>. Acesso em: 19 dez. 2021.

A criação compartilhada se tece pelas diferenças. No entanto, não as toma ou se fixa nelas separadamente. A experiência compartilhada, comunicativa e criativa como um modo do corpo aprender vai além do “acolher” e/ou “respeitar” as diferenças, já que reconhece os diferenciados modos do corpo se organizar e produz outros modos de dança com e a partir das singularidades. É nesse diálogo tenso entre diferenças, que uma produção criativa coletiva é gerada, e se torna partilhada. Sem comando único, sem transferência de informação, sem cópia de modelos pré-estabelecidos ou práticas nascidas das desigualdades de saberes. (TRIDAPALLI, 2008, p. 42).

Assim, considero que o processo de criação da videodança *EntreTelas* (figura 25) é uma materialização de como deixar produções acessíveis a pessoas reais através de um coletivo ativo e não-conformado, respeitando suas histórias na construção e efetivação desta obra videodançante, assim como, esta emancipação se estende para além dos bailarinos, mas também para os espectadores desta obra.

EntreTelas foi o ponto de virada para entender que, videodançar envolve estar junto, criar faz parte de nós, mesmo que por uma fresta, brecha, janela ou tela.

FIGURA 25 – PROCESSO DE FILMAGEM DO ENTRETELAS⁶²



Fonte: Imagem fotográfica de autoria de Flavio Claras (2020). Trecho do dia de gravação da videodança '*EntreTelas: uma videoconferência*' (2020). Acervo da autora. - Chave RA - erikr-025

⁶² Link para o vídeo da Figura 25: <encurtador.com.br/IEJT4>. Acesso em: 19 dez. 2021.

4.1.3. *Zoom Out*: reflexões sobre as Videodanças Produzidas Pós-EntreTelas

Após a produção da videodança '*EntreTelas - uma videoconfedança*', retomamos a proposta de gravar videodanças individualmente, para observarmos se houve alguma mudança no entendimento de corpo, vídeo e telas na percepção dos alunos e alunas. Neste terceiro momento, os participantes do *Pé na Dança* deveriam fazer videodanças com minutas mais longas – no mínimo dois minutos de duração –, deveriam criar um título e uma sinopse para a obra, além de trazerem mais de uma música para o processo de composição/criação. Ao mesmo tempo, também optei por participar como criadora neste procedimento de produção audiovisual. Dos 7 participantes do segundo processo de criação, somente 4 enviaram as novas videodanças individuais. As alunas que já haviam participado do processo de criação anterior receberam, nesta pesquisa, as mesmas denominações (letras maiúsculas do alfabeto – sendo as participantes: 'A', 'D' e 'E') e a quarta/nova participante recebeu a denominação 'F'.

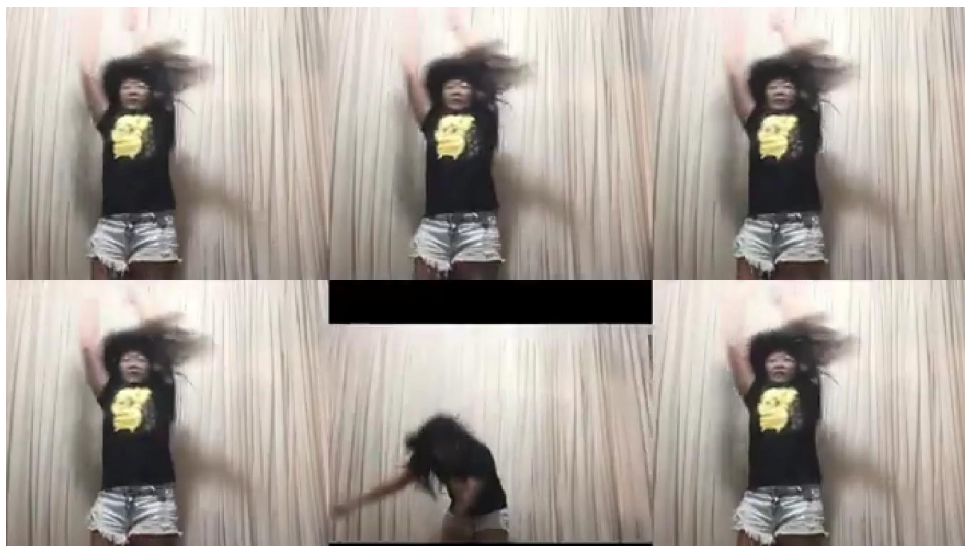
A nova videodança da participante 'A', composta por 2 minutos e 38 segundos de vídeo, teve uma exploração muito mais evidente dos recursos de edição. Além da percepção musical apurada, 'A' organizou diversos quadros simultâneos (figura 26) que, ora interagem entre si, ora atuam de forma independente, além disso, a participante efetivou uma escolha ao apresentar a estética de telas menores no vídeo, assim como vislumbrado na obra '*EntreTelas*'. A participante 'A', utilizou o recurso de sobreposição ou sobreimpressão de imagens em diferentes tempos de movimento, da mesma forma, experimentou inserir trechos de *slowmotion* em alguns gestos. A aluna procurou explorar também algumas cenas que possuem o recurso *zoom in* para complementar a sua narrativa, que discorre sobre a dilatação do tempo de movimento permitida pela criação videodançante.

A sobreimpressão (figura 27) de imagens é um elemento ou figura de 'mescla de imagens' usadas em alguns vídeos de criação. Segundo Philippe Dubois (2004, p. 78-79), a operação de sobreimpressão "visa sobrepor duas ou mais imagens, de modo a produzir um duplo efeito visual. Por um lado, efeito de transparência relativa: cada imagem sobreposta é como uma superfície translúcida através da qual podemos perceber outra imagem, como em um palimpsesto⁶³." Trata-se aqui de um

⁶³ Um palimpsesto consiste em um papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado, para dar lugar a outro.

dos efeitos de edição mais utilizados entre criadores de linguagem videodança, ao lado dos elementos reconhecidos como ‘janelas’.

FIGURA 26 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘A’⁶⁴



Fonte: *Print Screen* de um excerto da videodança “*Dilatação do Tempo*” elaborada pela participante ‘A’ (2020). Acervo da autora - Chave RA - erikr-026

FIGURA 27- VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘A’⁶⁵



Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança “*Dilatação do Tempo*” elaborada pela participante ‘A’ (2020). Acervo da autora - Chave RA - erikr-027

O uso dos efeitos de ‘janelas’ na edição videográfica consiste na operação de mesclar imagens umas ao lado das outras, ou seja, recortar e justapor imagens ou figuras de lógicas opostas e/ou complementares. A questão ou opção estética pelo

⁶⁴ Link para o vídeo da Figura 26: <encurtador.com.br/ctGHW>. Acesso em: 21 dez. 2021.

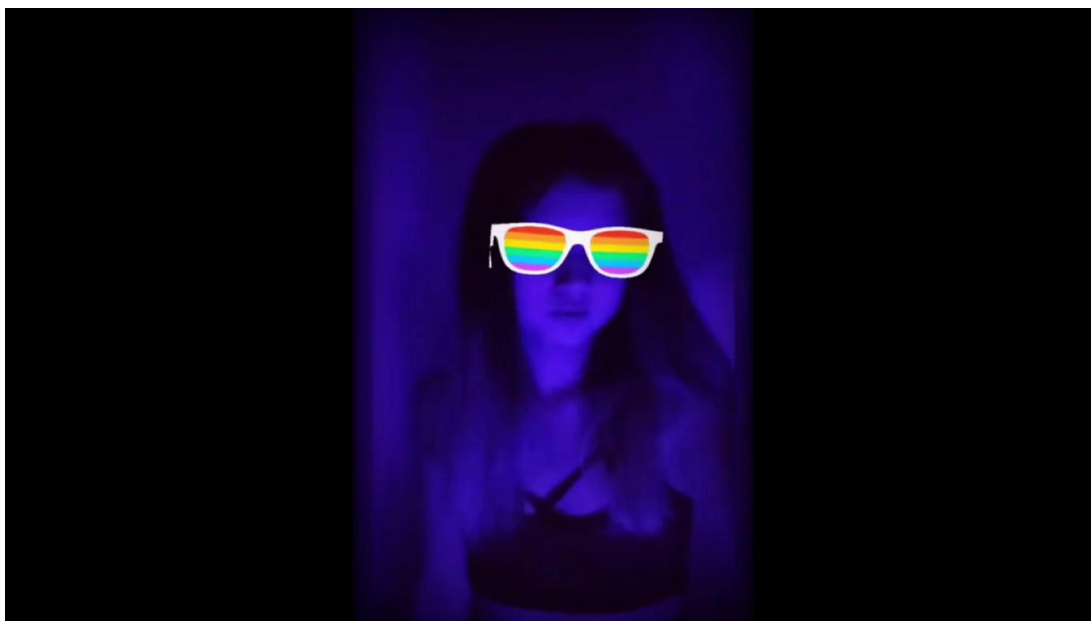
⁶⁵ Link para o vídeo da Figura 27: <encurtador.com.br/eqC35>. Acesso em: 21 dez. 2021.

uso de ‘janelas’, (figura 26) – como faz a participante ‘A’, por exemplo –, consiste em permitir uma divisão da imagem autorizando francas justaposições de fragmentos de planos distintos no seio do mesmo quadro.

Para Dubois (2004), as janelas operam através de recortes e fragmentos (sempre de porções de imagens) e, também, por confrontações ou materiais agregados, assim como em um mosaico feito destes segmentos (ao sabor das formas-recortes da janela). De acordo com o autor, a presença de janelas na linguagem videográfica “reenquadra e desenquadra, retira e acrescenta, subdivide e reúne, isola e combina, destaca e confronta.” (DUBOIS, 2004, p. 80).

Ao nos determos, por sua vez, na segunda videodança da aluna/participante ‘D’, construída em 3 minutos e 43 segundos de duração, observamos que ela investigou propostas inéditas dentre os outros procedimentos. A aluna ‘D’ trabalhou com filtros de realidade aumentada (figura 28), semelhantes aos utilizados nos aplicativos ‘Instagram’ e ‘TikTok’ para construir a sua narrativa.

FIGURA 28– VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE ‘D’⁶⁶



Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança ‘Filtro’ elaborado pela participante ‘D’ (2020).
Acervo da autora - Chave RA - erikr-028

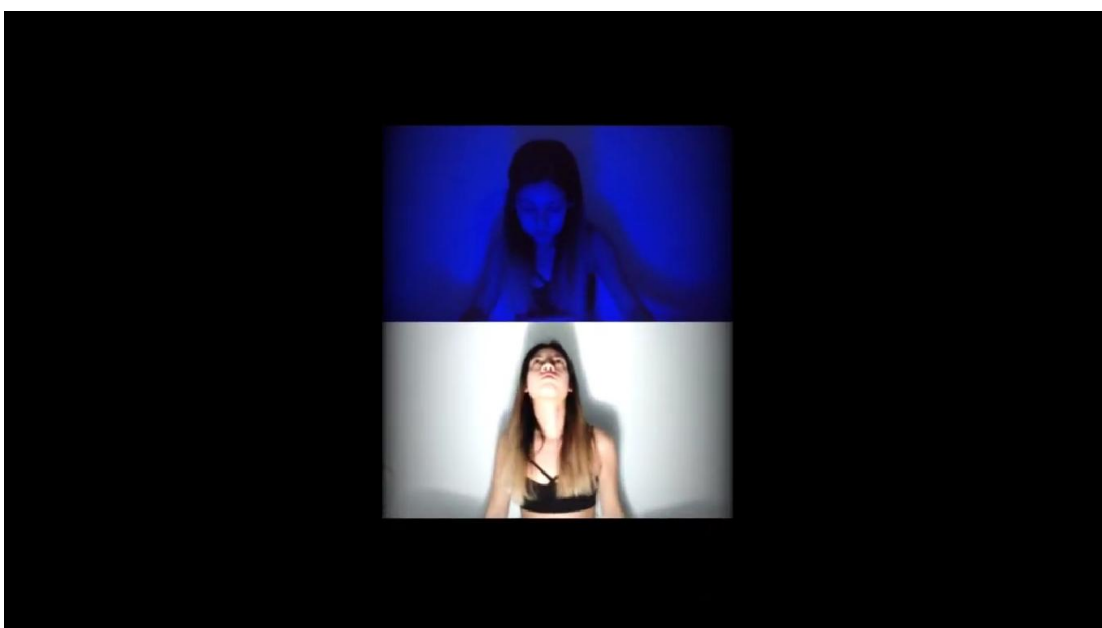
Gravado na vertical, com uma estética muito semelhante aos materiais audiovisuais encontrados nos aplicativos citados acima, em sua videodança, ‘D’ nos

⁶⁶ Link para o vídeo da Figura 28: <encurtador.com.br/jlmrH>. Acesso em: 22 dez. 2021.

estimulou a pensar nestes recursos de forma criativa e artística, para refletirmos sobre o que vemos e consumimos constantemente nas redes sociais digitais.

A participante também fez uso, em alguns momentos de sua obra, de janelas/telas com diferentes personagens que interagem entre si, ao passo que explorou enquadramentos e perspectivas de câmera diversas, cores que se alteram de acordo com os cenários e algumas relações distintas da imagem do corpo na tela e no espaço, como visto na realidade aumentada da figura 29.

FIGURA 29 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE 'D'⁶⁷

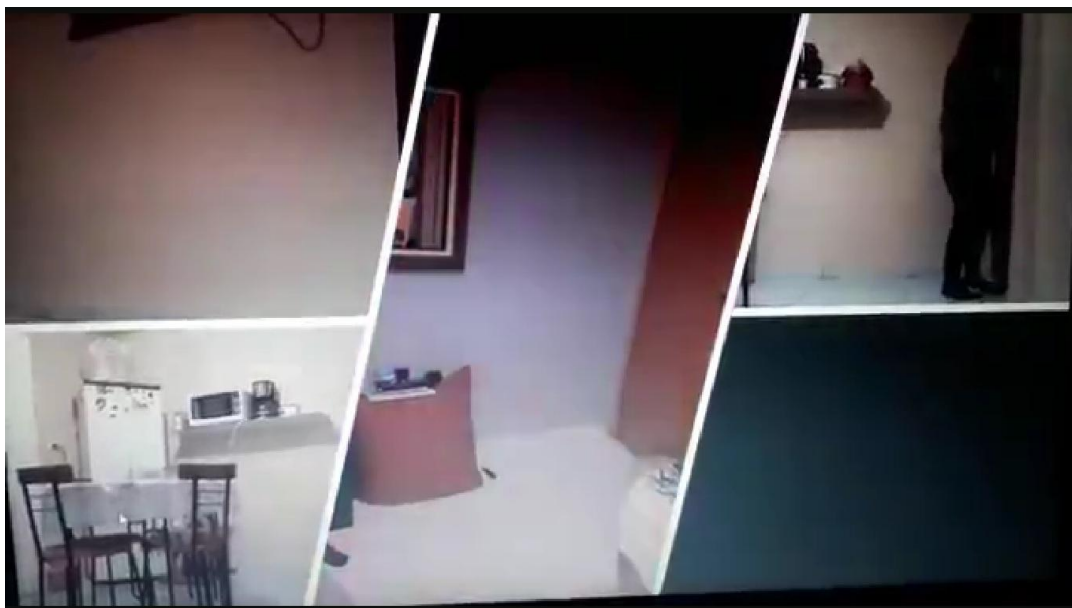


Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança '*Filtro*' elaborada pela participante 'D' (2020).
Acervo da autora - Chave RA - erikr-029

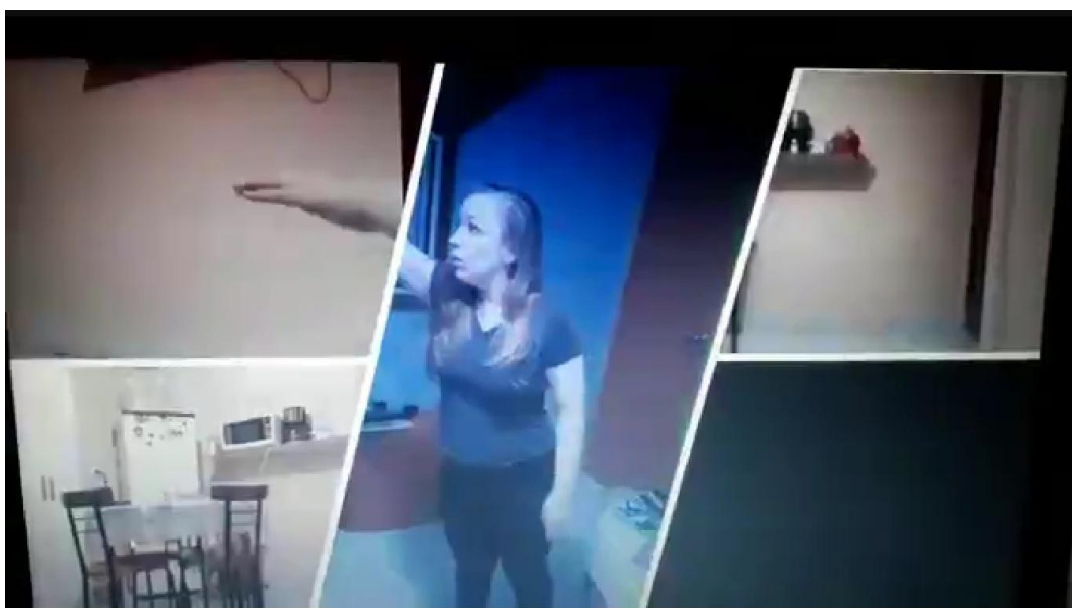
As duas videodanças seguintes, da aluna/participante 'E' e da aluna/participante 'F', foram enviadas para mim incompletas, sendo que ambas afirmaram inicialmente que voltariam ao processo, porém encerraram desta forma.

No trabalho da participante 'E', apesar das pequenas travas que o vídeo dá devido à não-renderização da videodança completa, é possível perceber a sua linha de raciocínio para com a sua obra videodançante, ao decidir empregar as pequenas telas no vídeo. Porém, diferentemente das alunas anteriores, 'E' interage com elas como se, os espaços criados pelas mini-telas, fossem também um personagem na narrativa desta videodança (figura 30).

⁶⁷ Link para o vídeo da Figura 29: <encurtador.com.br/IntLM>. Acesso em: 22 dez. 2021.

FIGURA 30 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE 'E'⁶⁸

Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança 'Sem Nome' elaborada pela participante 'E' (2020). Acervo da autora - Chave RA - erikr-030

FIGURA 31 – VIDEODANÇA PÓS- ENTRETELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE 'E'⁶⁹

Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança 'Sem Nome' elaborado pela participante 'E' (2020). Acervo da autora - Chave RA - erikr-031

A participante 'E' também utiliza transições entre as molduras destas pequenas telas/janelas (figura 31) e trafega entre elas como se estivesse sendo 'teletransportada' para outro espaço. A aluna emprega também, recortes que penetram as telinhas, partes do corpo que invadem uma cena ou outra e a partir dali,

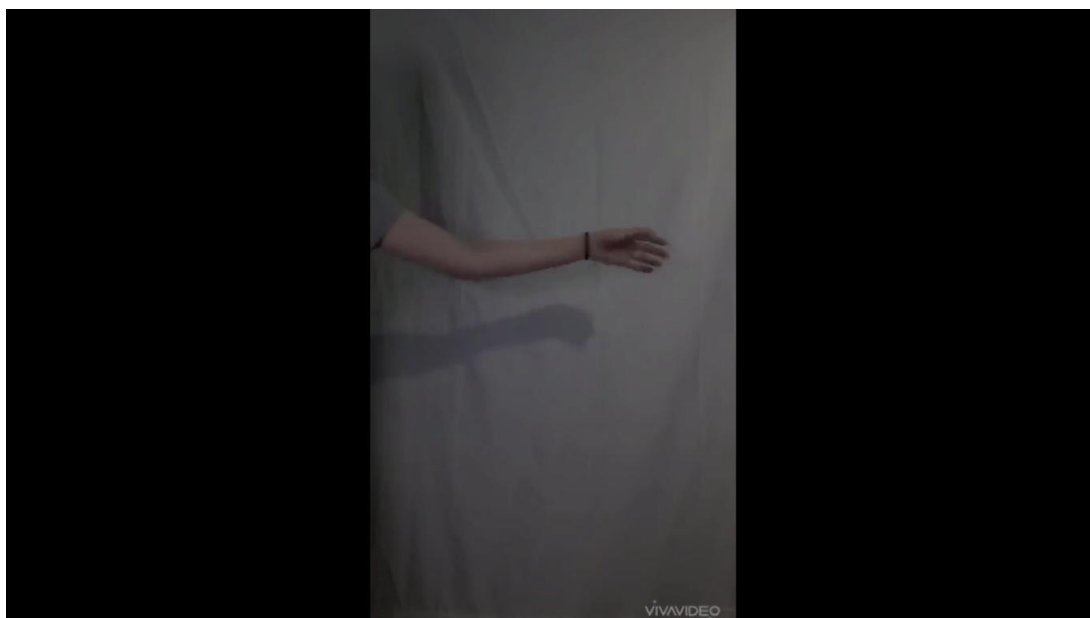
⁶⁸ Link para o vídeo da Figura 30: <encurtador.com.br/gyBG9>. Acesso em: 22 dez. 2021.

⁶⁹ Link para o vídeo da Figura 31: <encurtador.com.br/yANO6>. Acesso em: 22 dez. 2021.

comunicam a sua mensagem.

Por fim, apesar da videodança da aluna/participante 'F' ter sido elaborada após a finalização da obra '*EntreTelas*', destaco o fato de que ela não havia participado do primeiro procedimento, desta forma, é possível verificar que o quê resultou de suas experiências, testagens e configuração de uma videodança tem aspecto estético e 'técnico' mais simples, não sendo observados muitos recursos de edição/montagem. O material entregue/encaminhado pela participante 'F' foi denominado '*Sem Nome*' (figura 32).

FIGURA 32 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE 'F'⁷⁰



Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança '*Sem Nome*' elaborada pela participante 'F' (2020). Acervo da autora - Chave RA - erikr-032

Ainda sim, a aluna/participante 'F' trabalhou com o conteúdo, com o processo e com as informações que tinha em seu repertório e, diante isso, acabou por inserir em sua narrativa alguns recortes do corpo na tela, variação entre música e silêncio, *closes* para aproximação da narrativa, além de explorar a troca de figurino durante o andamento temporal da execução da obra videodançante (figura 33).

⁷⁰ Link para o vídeo da Figura 32: <encurtador.com.br/tzIV6>. Acesso em: 23 dez. 2021.

FIGURA 33 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – ELABORADA PELA PARTICIPANTE 'F'⁷¹

Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança 'Sem Nome' elaborada pela participante 'F' (2020). Acervo da autora - Chave RA - erikr-033

Como mencionado anteriormente no início deste sub-subcapítulo, eu igualmente me propus a trabalhar com a criação de materiais audiovisuais e, da mesma maneira às produções das participantes desta fase da pesquisa, ocorreram estéticas e tentativas semelhantes nas obras resultantes destas práticas individuais.

Como por exemplo, na videodança 'MySelfie'⁷² (um jogo de palavras entre os termos, do inglês, *Myself* - eu mesma e *My Selfie* - minha *selfie*, termo utilizado para designar fotos tiradas em primeira pessoa), de julho de 2020, que tem como mote inicial o quão frequente era o fato de nos arrumarmos para ficarmos em casa por conta da pandemia, corpo inteiro ou só o que aparece na câmera, seja para as videoconferências ou por necessidade de aproximação do ritual que fazíamos para sair de casa.

Ainda com resquícios de uma construção cênica cômica como a de 'EntreTelas - uma videoconfedança', 'MySelfie' experimenta diferentes perspectivas de câmera, mas, principalmente, investiga as transições de cena por meio de cortes simples e estruturados em um roteiro prévio, visto aqueles que se assemelham aos produtos das redes sociais digitais, como observado nas discussões do subcapítulo 3.2.

⁷¹ Link para o vídeo da Figura 33: <encurtador.com.br/enFGL>. Acesso em: 23 dez. 2021.

⁷² Link para assistir a obra: <<https://www.youtube.com/watch?v=BNE-02VeLyQ>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

Estas poéticas que advém das organizações videográficas que habitam as redes sociais como o *'Instagram'* foram de grande interesse para a criação desta obra, não só por sua estética, mas também a sua forma técnica, já que esta videodança foi construída com tempo de duração menor para poder circular de forma mais orgânica nestes ambientes de compartilhamento de vídeos (figura 34).

FIGURA 34 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – *MYSELFIE*⁷³



Fonte: Excerto da videodança *'MySelfie'*, no *YouTube* (2020), de Erika Alves – Chave RA - erikr-034

Além disso, recortes de partes corporais e o uso da câmera como uma personagem que dialoga com este corpo que dança e se movimenta em cena, foram tópicos que aguçaram a minha curiosidade e que me pus a explorar nesta videodança, já que, justamente por conta do ápice do momento pandêmico que estávamos vivendo neste período, com medidas de máximo isolamento social, as câmeras acabaram por ser uma constante no nosso cotidiano.

As câmeras e as telas se tornaram nossas pontes com o mundo, nossa forma de continuar em contato com outras pessoas e com as informações do globo, logo, uma personagem câmera-lente-tela parecia ser um lugar atrativo para se aventurar em uma videodança, onde a personagem principal desta obra interage com a personagem-câmera com diversos humores e modos de se relacionar para com ela.

Porém, diferente de apresentar pequenas telas, ou de utilizar plataformas de

⁷³ Link para o vídeo da Figura 34: <encurtador.com.br/pwF56>. Acesso em: 19 dez. 2021.

videoconferência para as filmagens, optei por uma edificação mais tradicional: um roteiro, uma câmera de celular na mão e um programa de edição de vídeo que já estava habituada a utilizar. *MySelfie* foi gravado totalmente nas dependências do prédio em que eu resido e consistiu-se a partir de cinco trocas de figurino, maquiagem e penteados. O processo de filmagem e edição durou apenas um dia (figura 35).

FIGURA 35 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – MYSELFIE⁷⁴



Fonte: Excerto da videodança '*MySelfie*', no *YouTube* (2020), de Erika Alves Chave RA - erikr-035

Já a segunda videodança que produzi individualmente nesta etapa, em outubro de 2020, nomeada de '*CorpoPresente*'⁷⁵, foi originalmente desenvolvida para a disciplina do Mestrado em Educação (PPGE-UFPR) '*Tópicos Especiais em Linguagem, Corpo e Estética na Educação - Educação, Corpo e Audiovisualidades*', ministrada pela professora doutora Cristiane Wosniak no segundo semestre de 2020. Esta videodança tem como mote principal as indagações sobre o termo presencial em contraponto aos verbetes *online* e digital.

Ao pensar sobre o que é 'aula presencial' e o que é 'aula *online*', me deparei com as questões: 1) meu corpo não está presente mesmo no *online*? 2) Os corpos

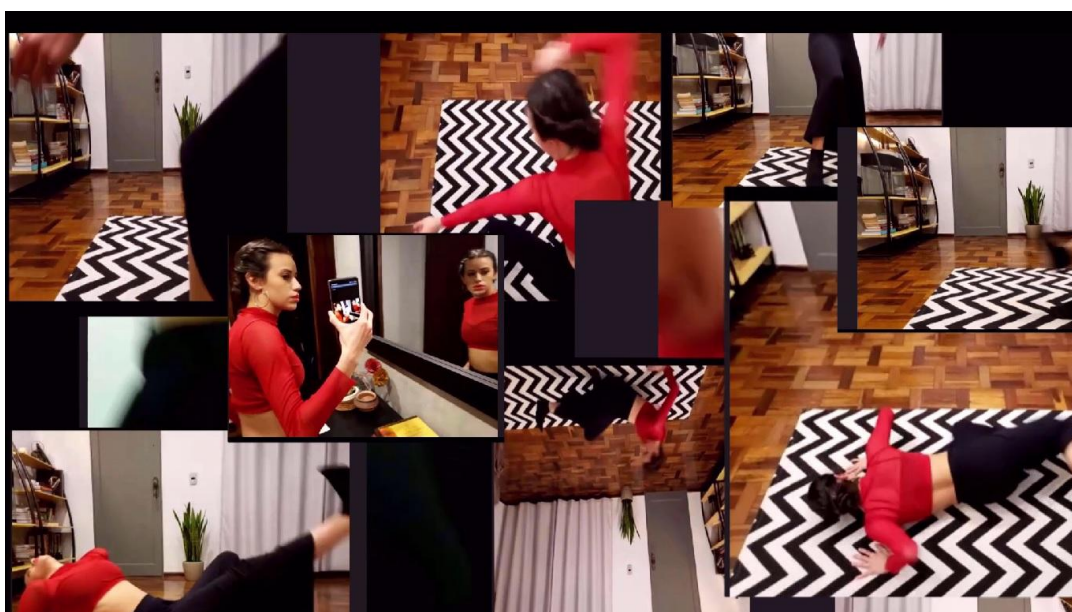
⁷⁴ Link para o vídeo da Figura 35: <[encurtador.com.br/bctAZ](https://www.youtube.com/watch?v=muRj_bN_Q2I)>. Acesso em: 19 dez. 2021.

⁷⁵ Link para assistir a obra: <https://www.youtube.com/watch?v=muRj_bN_Q2I>. Acesso em: 23 dez. 2021.

por detrás/nas telas, não estão presentes em mais lugares ao mesmo tempo por conta do ambiente digital, se aproximando da ideia de um corpo ubíquo? 3) O que realizamos *online*, não se dá pela presença deste corpo físico em conjunto com a construção de um corpo digital? 4) O tempo criado pelos vídeos registrados *online* não criam um corpo sempre-presente naquele instante?

Estas dúvidas foram materializadas nesta obra de 2 minutos e 25 segundos de duração, filmada apenas pela plataforma *Zoom* de reuniões virtuais (figura 36).

FIGURA 36 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – CORPOPRESENTE⁷⁶



Fonte: Excerto da videodança 'CorpoPresente', no YouTube (2020), de Erika Alves Chave RA - erikr-036

Além de utilizar três câmeras (dois celulares e um *laptop*) para a captura de imagens do meu corpo nesse espaço único e constante que habito no vídeo, a sala da minha casa, o trabalho de montagem foi ponto essencial nesta dança na tela.

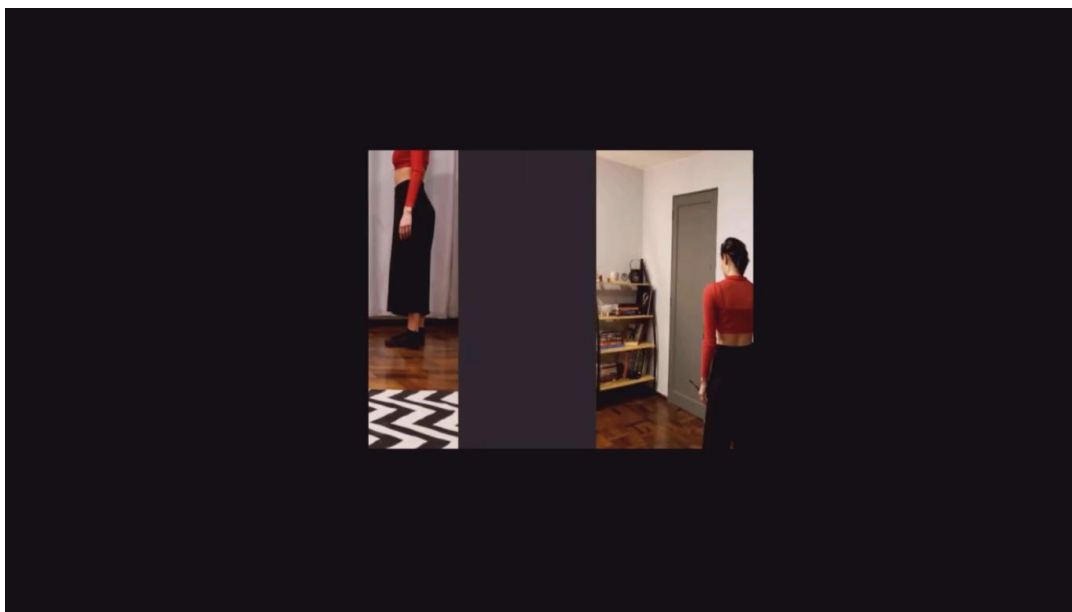
Isto porque, foi o modo que imaginei que funcionaria para conseguir evidenciar esses diferentes olhares sobre o corpo no vídeo e causar uma sensação de tridimensionalidade em uma tela bidimensional. Da mesma forma, a edição tornou-se importante para construção desta narrativa mais sóbria e tensa, baseada na musicalidade, desviando do caminho bem humorado das videodanças anteriores.

Muitos testes foram feitos para que nenhuma câmera aparecesse no vídeo final, ao passo que foi necessário mudar o rumo da proposta de câmeras fixas em

⁷⁶ Link para o vídeo da Figura 36: <[encurtador.com.br/gtVX8](https://www.encurtador.com.br/gtVX8)>. Acesso em: 19 dez. 2021.

diferentes lugares da casa, para uma câmera móvel (celular) com o cinegrafista, uma lente flexível (celular), que ora fica em minha mão, ora fica fixa, ou ainda na mão de outro cinegrafista, e uma câmera fixa (*laptop*) do início ao fim que eu aciono apenas no meio da coreografia (figura 37).

FIGURA 37 – VIDEODANÇA PÓS-ENTRETELAS – CORPOPRESENTE⁷⁷



Fonte: Excerto da videodança 'CorpoPresente', no YouTube (2020), de Erika Alves Chave RA - erikr-037

Esta videodança manifestou um conceito importante para mim como pesquisadora, já que nela existe a necessidade de falar sobre uma telepresencialidade em contraponto à presencialidade, ao questionar, de forma dançada, este corpo que não possui apenas meio corpo (corte geralmente feito nas videoconferências), assim como também não é um corpo que possui apenas 'parte da frente', mas sim continua a ser um indivíduo com suas subjetividades, dúvidas e presenças, somente manifestadas em outro suporte.

O artista, bem como o espectador de dança, geralmente é, também, um usuário da internet, de modo que os fluxos informacionais gestados em ambiência *on-off-line* geram consequências artístico-culturais. Isto é, o corpo que experiencia lógicas cognitivas em suas relações com e na internet (...) é o mesmo corpo que atende às demandas da vida *off-line*, de modo que há um cruzamento de lógicas de organização do pensamento, num fluxo de coafetações e cotransformações. (SIEDLER, 2016, p. 31).

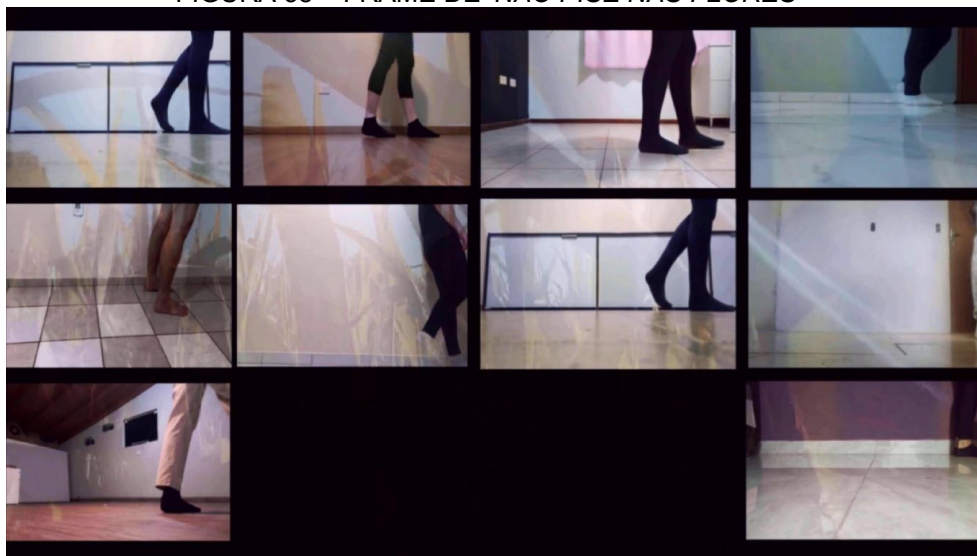
⁷⁷ Link para o vídeo da Figura 37: <encurtador.com.br/dknsQ>. Acesso em: 19 dez. 2021.

Desta forma, após as vivências videodançantes produzidas neste período, decidimos retomar as atividades dos laboratórios de videodança coletivos, vontade esta que se deu a partir de um desejo de criar, novamente, em conjunto a partir dessas experiências de composição, filmagem, edição e montagem.

Agora, diferente de *'EntreTelas'* que possuía gravações feitas somente de forma conjunta e a partir da plataforma *Zoom* de reuniões virtuais, esta nova obra videográfica surgira de uma demanda de criações de vídeos dos alunos de forma individual, com o objetivo de reunir todas as experiências anteriores em um único processo, tentando quebrar a forma das plataformas de videoconferência, que possuem janelas bem definidas e fixas quando gravamos por elas, para nos deslocarmos para uma obra com mais envolvimento com os registros por parte dos alunos e alunas e, conseqüentemente, mais materiais na hora das montagens e edições.

Esta nova obra, chamada de *'Não Pise Nas Flores'*⁷⁸, viria a contar com onze participantes, e teve como assunto principal o florescer dentro de períodos difíceis. Longe de abordar o tema de um modo romântico, *'Não Pise nas Flores'* versa sobre florescer como um processo de (re)existência, de se reinventar nos modos de lidar e ser nesse mundo pandêmico e isolado, ressignificando o modo que olhamos para nós mesmos e os espaços da nossa casa.

FIGURA 38 – FRAME DE *'NÃO PISE NAS FLORES'*⁷⁹



Fonte: *Print screen* de um excerto da videodança *'Não Pise nas Flores'*, extraído do *YouTube* (2021), de Erika Alves - Chave RA - erikr-038

⁷⁸ Link para assistir a obra: <<https://www.youtube.com/watch?v=K2lkDezQqpA>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

⁷⁹ Link para o vídeo da Figura 38: <encurtador.com.br/jAD68>. Acesso em: 19 dez. 2021.

A intenção principal da obra é a exposição do conceito/ideia de 'florescer em cena', como um momento que exige muita força, desde a quebra da dormência da semente, assim como no desbravar os espaços acima e abaixo do 'ponto zero', criando raízes e alcançando o céu, perfurando o que quer que esteja à frente, da terra fofa ao concreto (figura 38).

O início das discussões para a criação desta nova obra, além das conversas e sugestões em sala virtual como havia acontecido em *'EntreTelas'*, se desdobraram a partir de quatro documentos conjuntos, compartilhados via *Google Drive*:

- um roteiro fixo da descrição cena a cena de como eu imaginei que poderia organizar a videodança;

- uma carta com orientações para a gravação dos seis diferentes vídeos individuais, como sentido de gravação (horizontal ou vertical) e a duração máxima dos vídeos com a intenção de auxiliar o processo de montagem;

- um cronograma das datas para a gravação do material individual e as filmagens coletivas (*online*);

- um documento aberto e colaborativo sobre os temas que inspirariam a nova videodança, imagens de referência da artista Felicia Chiao (figura 38) para a construção das personagens e um espaço para os alunos compartilharem ideias de filmagem, figurinos e tópicos relacionados ao processo.

FIGURA 39 – OBRAS REFERÊNCIA DA ARTISTA FELICIA CHIAO



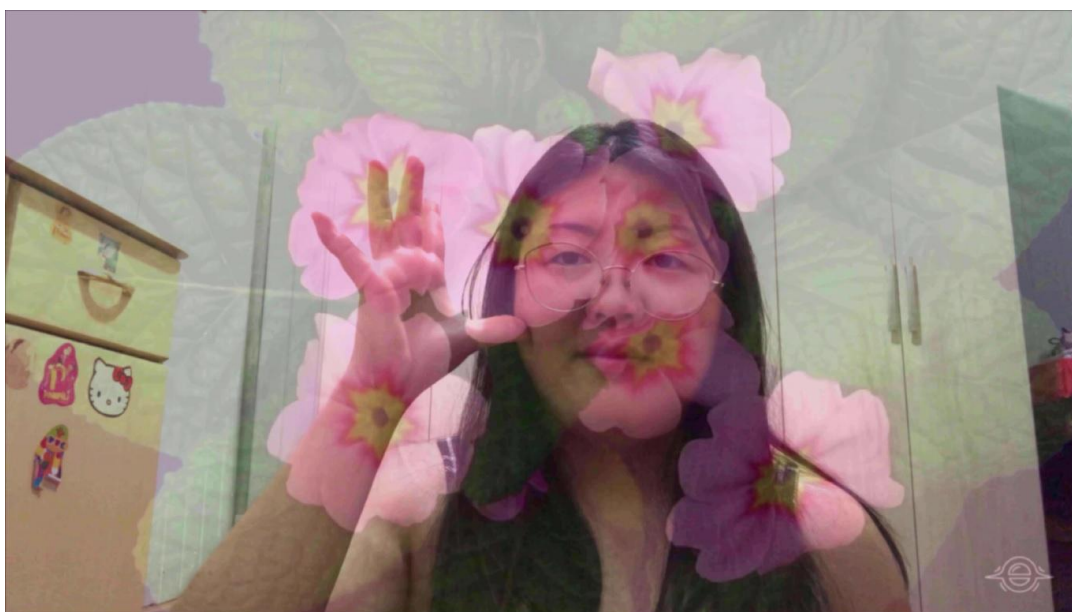
Fonte: Imagens de obras da artista Felicia Chiao (@feliciachiao), no *Instagram* (2020-2021).

Com cenas individuais que se ligam umas às outras, vídeos de vento na grama, sementes derramadas, flores e brotos crescendo sobrepostos aos vídeos gravados na plataforma *Zoom* de reuniões virtuais (figura 39), '*Não Pise nas Flores*' possui seis minutos e vinte e dois segundos de duração e acabou construindo uma estética diferente da videodança coletiva anterior, passando por momentos de seriedade no início, e otimismo no fim (figura 40), utilizando os recursos mudança de trilha sonora, troca de cores dos figurinos e utilizando tintas para pintar o rosto para evidenciar a passagem de tom da obra.

Porém, apesar de trazer fases diferentes para a construção desta obra coreográfica coletiva, visto a experiência das videodanças anteriores, acredito que a vontade de fazer algo diferente fora exacerbada o que, na mesa de montagem tornou-se um problema maior.

Quando sugeri a proposta para mais materiais de vídeo serem criados pelos alunos e alunas, com a intenção de tornar a videodança com 'telinhas' mais orgânica, presumo que muitas informações se perderam no caminho, ao passo que, mesmo que o grupo estivesse extremamente engajado, os indivíduos envolvidos não estavam na mesma vivência de criação, já que alguns alunos já tinham trabalhado com diversas montagens videográficas, e outros haviam acabado de chegar.

FIGURA 40 – EXEMPLO DE SOBREPOSIÇÃO EM '*NÃO PISE NAS FLORES*'⁸⁰



Fonte: Excerto da videodança '*Não Pise nas Flores*', no *YouTube* (2021), de Erika Alves - Chave RA - erikr-040

⁸⁰ Link para o vídeo da Figura 40: <[encurtador.com.br/crQYZ](https://www.encurtador.com.br/crQYZ)>. Acesso em: 19 dez. 2021.

FIGURA 41- 'NÃO PISE NAS FLORES'⁸¹

Fonte: Excerto da videodança '*Não Pise nas Flores*', no *YouTube* (2021), de Erika Alves - Chave RA - erikr-041

Durante o processo de criação e, para contornar possíveis percalços, muitos alunos e alunas me mandaram vídeos-teste para visualização prévia, mesmo que as orientações para estes estivessem na nossa pasta compartilhada no *Google Drive*, assim como eu acabei gravando vídeos-ideias com sugestões de enquadramento para o material de gravação livre (onde os alunos tinham liberdade ampla para materializarem suas abstrações a partir das imagens de referência) e vídeos-modelo para o material que precisava ser padronizado para a edição posterior.

No fim deste processo, a impressão que tive ao concluirmos as gravações foi que os alunos haviam se envolvido mais com o processo de criação de '*Entre Telas*' do que com '*Não Pise Nas Flores*', pois esta segunda obra havia sido mais complexa em termos de produção e com tempo similar de execução da primeira videodança coletiva, três meses. De mesmo modo, o processo se tornou mais desafiador, pois o período em que nos encontrávamos na pandemia era de confusão, visto a volta de algumas atividades e serviços externos ao modelo presencial, fazendo com que muitos alunos e alunas não tivessem certeza de suas respectivas rotinas, o que resultou em um tanto de faltas de alguns participantes.

Apesar dos percalços que o processo de '*Não Pise nas Flores*' nos trouxe, os *feedbacks* sobre os processos foram favoráveis aos resultados esperados pela

⁸¹ Link para o vídeo da Figura 41: <encurtador.com.br/mtzJZ>. Acesso em: 20 dez. 2021.

pesquisa nestes laboratórios, uma vez que, ao promover ações de encontro após os laboratórios videodançantes, os alunos e alunas expuseram em suas falas pontos diversos que discorri como hipóteses possíveis durante estas práticas.

As ações de encontro ocorreram após todas estas experiências videográficas apresentadas, os testes e laboratórios sobre a dança na tela. Sua ideia principal consistiu em providenciar um espaço para os participantes das vivências conversarem sobre o que havia sido experimentado e como isto se desdobrou para suas respectivas danças.

Foram convidados para as ações de encontro os treze indivíduos participantes dos laboratórios videodançantes, desde a experimentação pré-*'EntreTelas'* até o processo de criação de *'Não Pise Nas Flores'*, sendo que nove indivíduos participaram no formato das rodas de conversa mediadas pela plataforma *Google Meet*, três alunas participaram das ações via conversa por áudio no *WhatsApp*, e uma aluna não pode participar de nenhum dos dois modos.⁸²

Acredito ser relevante para o processo da pesquisa, relacionar hipóteses desta investigação com algumas falas dos participantes – registrada durante uma *'Roda de Conversa aberta'* –, que serão agrupadas por temas semelhantes. A ideia neste momento da dissertação não é fazer a análise do discurso destes alunos e alunas, mas sim, apresentar seus pensamentos diante os processos videodançantes, ao passo que, os correlaciono com os meus pensamentos e suposições do que poderia ocorrer durante a pesquisa.

Dos trezes participantes, somente três indivíduos tinham o conhecimento do termo *'videodança'*, destes três, apenas dois já haviam trabalhado previamente na construção de obras videográficas. Conversamos – nessa roda aberta – sobre nossos processos com os laboratórios de dança na tela e um ponto interessante surgiu na fala de uma das alunas, como no trecho destacado na fala da Participante *'K'*, que já tinha experiência com a criação e produção de videodanças previamente:

⁸² A legenda que corresponde ao nome dos participantes continua a mesma desde os dois subcapítulos anteriores. Onde os participantes *'A'*; *'B'*; *'D'*; *'E'*; *'F'* e *'H'* participaram das duas videodanças, a participante *'C'* trabalhou apenas com a *'EntreTelas'*, e os participantes *'G'*; *'I'*; *'J'* e *'K'* participaram somente do processo de criação da videodança *'Não Pise nas Flores.'*

Com certeza ter participado da videodança ‘Não Pise Nas Flores’ do Projeto Pé Na Dança me trouxe muitos aprendizados novos e ressignificou muita coisa também *porque essa videodança foi criada no coletivo e através das aulas online* e isso foi uma experiência nova pra mim e muito especial também, que é *criar essa cumplicidade, esse senso de coletivo enquanto a gente tá dançando ali, no online*. (PARTICIPANTE ‘K’, 2021).

Percebe-se no teor [grifo em itálico] do depoimento/fala da participante ‘K’ que, mesmo para uma aluna já familiarizada com o conceito de videodança, assim como para aqueles que tiveram a primeira experiência com os laboratórios videodançantes do *Pé na Dança*, sentiram as vivências de aprender a [video]dançar *online* como algo novo, não só por ser gravada digitalmente, mas por estarem aprendendo a dançar com o uso desta ‘metodologia’. Ao discorrer sobre aprender Dança através da videodança, alguns participantes destacaram questões relevantes para serem aqui registradas:

Eu acho que depois de trabalhar com a videodança sim, principalmente agora na pandemia que foi bem mais frequente, né, era o meio que a gente tinha de transmitir a dança. Então eu acho, que depois disso, a força do movimento ficou maior, é, não energeticamente, mas, não é só definição também. *É um lugar de expressão desse movimento que ele se amplia, parece que o corpo consegue expressar mais, porque acho que a gente fez tanto pra poder passar pela tela e chegar em quem tava assistindo, que acho que isso é uma coisa que vai ficar mesmo agora voltando pro presencial e tudo mais*. O corpo tá mais expressivo, aquele movimento ele é mais um movimento, a gente não passa mais por ele, ele tá mais definido, ele tá mais forte, ele tá mais potente. (...) *Acho que esse trabalho de ficar fazendo, e fazendo, e fazendo pruma câmera e tentando fazer aquilo passar e tentando fazer aquilo passar. Fez com que o corpo tomasse uma expressão maior, não é questão de força, de energia, de cansaço, mas é expressivo mesmo*. (PARTICIPANTE ‘B’, 2021).

No depoimento/fala da participante ‘B’ se evidencia um dos traços sobre a repetição das práticas que realiza o artífice de Sennett (2009), abordado no subcapítulo 3.2, corporificando ou, como afirma o autor (2009, p. 62) incorporando informações às habilidades artesanais a partir da repetição, “a conversão da informação e das práticas em conhecimento tácito.”

Nesta mesma linha de pensamento, podemos ver no destaque do texto/fala do participante 'H' sobre a atenção durante este processo:

(trabalhar com as videodanças) fez muita diferença em questão da precisão dos passos. A questão do 'na frente de vocês tem uma câmera', você tem que ser preciso naquilo que você quer fazer, e como eu disse naquilo que você quer transmitir. Então eu acho que a questão de continuar dançando, me fez me ajudar muito a ter mais precisão naquilo que eu estou fazendo enquanto estou dançando. (...) Ah, quero trabalhar o corpo, vamos deixar bem intencionado, pressionar isso pra eles saberem o que eu quero fazer, *porque é mais difícil você transmitir aquilo que você quer dizer através da câmera, então você precisa, automaticamente, ter mais precisão daquilo que você quer transmitir, se você quer transmitir algo em específico.* (PARTICIPANTE 'H', 2021).

Além da precisão e atenção na prática que foram reiteradamente evidenciadas por alguns indivíduos, ao conversarem sobre aprender Dança pela videodança, muitos alunos e alunas afirmaram sobre traços de autonomia ao realizar escolhas no que se está fazendo e também ressaltaram questões sobre a relação de exploração do corpo e do ambiente à sua volta, como abordado no sub-subcapítulo 4.1.2, onde abordo as relações corpo que dança-outros corpos dançantes-ambiente onde danço. Dentre estes depoimentos, destaco os seguintes:

Ajudou bastante, né, porque na videodança a gente usou bastante daquelas coisas que você passou pra gente, os processos de dança, de equilíbrio, e a fluidez, essas coisas, sabe, então, acho que ajudou bastante, pelo menos pra mim, assim, eu me senti *mais no controle do que eu tava fazendo, sabe?* (PARTICIPANTE 'F', 2021).

De auto-aprendizagem para mim acho que o principal foi a *melhora da minha consciência corporal.* (PARTICIPANTE 'D', 2021).

Apreendi a *me soltar mais, descobrir nome de passos*, coisas que eu nem conhecia sobre a dança e conheci um *jeito diferente de ver como meu corpo fica em uma coisa diferente da qual eu to acostumado.* (PARTICIPANTE 'G', 2021).

Me ajudou a explorar um espaço ainda desconhecido, *um novo jeito de dança (...)* explorei *novos lugares no meu corpo, pude explorar outros tipos de movimento e coisas que eu não imaginava que dava pra criar uma dança com aquilo*, então me ajudou bastante sim. (PARTICIPANTE 'C', 2021).

Achei que foi uma experiência incrível, assim, nunca imaginei que eu fosse fazer isso na minha vida, pra mim foi bem bonito, assim. É, eu achei bem sensível (...) eu achei que vai muito de encontro também com o que eu acredito no que é ser educador, sabe, então, pra mim isso foi, meu Deus, muito precioso, assim. *Que é investigar, é pesquisar, é se permitir, é ser você, se descobrir, conhecer, aprender com o outro, compartilhar, nossa, é muita coisa, assim, então pra mim foi bem importante.* (PARTICIPANTE 'I', 2021).

Sim, eu acredito que essa experiência, todo o processo de realização da videodança, das aulas online, trouxe uma mudança corporal muito grande, especialmente, uma atenção. *Porque eu dancei, né, no espaço da minha casa, na sala da minha casa, que, até então, isso era uma novidade e eu criei uma outra relação com esse ambiente e com o meu próprio corpo também. E eu percebi um corpo muito mais atento, um olhar mais aberto pro espaço e também um olhar que estava atento às pessoas que estavam dançando comigo na câmera.* E essa relação de cumplicidade, então, foi uma experiência muito especial que *trouxe muitas mudanças de percepção do meu próprio corpo e do espaço onde eu estava dançando.* (PARTICIPANTE 'K', 2021).

Da mesma forma que a participante 'K' discorre sobre a relação de mudança de percepção do corpo e do espaço em que ela dança e a participante 'I' aborda sobre investigar e pesquisar para aprender e compartilhar, como explicado por Tridapalli (2008), o corpo aberto a investigação constrói constantemente uma lógica de levantamento de questões e, ao mesmo tempo, na elaboração de soluções provisórias a suas perguntas:

Aprender dança não é diferente, pois o corpo aprende quando está em processo permanente de investigar. O corpo em condição de investigação/criação não opera de maneira isolada, uma vez que se encontra implicado em uma rede de possíveis conexões que resvalam em permanentes questões e promovem elaborações e soluções provisórias. (...) Trata-se de um corpo atento para suas relações com o ambiente, que, por sua vez, não é um lugar fixo, e sim um conjunto móvel de possibilidades de informações. O aprendizado em dança, visto como ato investigativo, criativo, apresenta-se como uma rede de informações elaborada nas relações entre corpo e ambiente. (TRIDAPALLI, 2008, p. 26).

Outro tópico acerca de estudar a Dança a partir da produção videográfica que também aparece com frequência na fala dos alunos e alunas, versa sobre aprender

a linguagem videodança e as potências e possibilidades de criação, como visto nos destaques abaixo das falas dos participantes 'A', 'B', 'E' e 'J':

É. Eu acho que me ajudou a, 'tipo', *criar coisas*. Principalmente aquelas primeiras que a gente tinha que fazer sozinhas, né? Agora, com relação a videodança que a gente fez com você, eu acho que foi mais, tipo, *pra abrir a possibilidades, pra brincar com a câmera, de algumas coisas que não seriam possíveis que não fosse a videodança, né?* Se fosse no palco não seria a mesma coisa (...) Outra coisa que eu tava pensando, que eu ia complementar, *é que a impressão que eu tive fazendo essas videodanças, é que parece que misturou um pouco de cinema, assim, tipo, ter que pensar no jogo de câmera, aí é meio que parecido com os videoclipes, por exemplo.* (PARTICIPANTE 'A', 2021).

Na videodança você acaba focando no movimento porque você sabe que aquele movimento *ele tem que tá dentro de um quadro, ele tem que tá de uma forma, porque se ele for feito um pouco diferente talvez não vai causar o mesmo impacto ali na câmera que é uma coisa 2D*, a gente tá ali num plano, a pessoa não consegue ver o que tá acontecendo por trás, é mais você com a câmera, né? A videodança pode ter outras pessoas envolvidas, mas a relação maior é a gente com a câmera, então isso faz, eu sinto, *que faz a gente focar mais, não no próprio corpo, a gente também faz a relação com o espaço, mas na movimentação em si, em como o movimento acontece, tentando fazer com que ele aconteça da melhor forma possível pra câmera, sabe?* (PARTICIPANTE 'B', 2021).

Eu acho que ajuda, ajudou bastante participar do projeto, porque você se descobre de outra forma, né, porque normalmente *a gente dança não pra se gravar ali, a gente tem um, claro, tem é, toda aula tem uma coreografia, tem um roteiro, mas normalmente não é pra se gravar então a gente tem que treinar também esse se ver se julgar sem ser ruim*, então acho que ajuda bastante no processo. Até eu comecei a gravar mais vídeos e ver, tipo, como que eu tô, como que eu faço as coisas, e, tipo, eu tenho as minhas manias. (...) Porque, por exemplo, *no espelho se eu tô de frente eu tô me vendo e se eu tô de costa eu não tô me vendo, né. No vídeo você vê tudo.* (PARTICIPANTE 'E', 2021).

Pra mim, acho que, o aprendizado que ficou com relação a esse processo que a gente passou, *de construção. Foi na linguagem da videodança. Como se virar em compor uma videodança, e como nossos corpos se adequam pra isso.* (...) E aí, quando teve a parte estética, né, que foi a finalização. A gente fica também num olhar mais apurado, tipo assim, então. *O meu olhar agora ele tá mais*

apurado pra quando eu assistir outras videodanças, eu perceber. 'A, isso aqui eles editaram', 'a, isso daqui eles estão tentando passar a mensagem 'x' ou 'y'. Porque, né, desenvolve o raciocínio. (PARTICIPANTE 'J', 2021).

A partir do final da fala do participante 'J', sobre um olhar aguçado para produções em vídeo, durante a conversa como os alunos e alunas surgiu uma discussão de como estes indivíduos lidam e assistem outros materiais videográficos compartilhados nas redes sociais digitais, após a vivência com os laboratórios de videodança. Destaco, a seguir, algumas destas respostas:

Eu, nesse processo de videodança, me tornei uma pessoa também muito crítica, não só comigo. (...) Senso crítico que eu tenho a percepção do que está acontecendo, porque antes eu via a pessoa dançando e eu não entendia, pra mim tava tudo mil maravilhas (...) Então eu acho que a videodança me ajudou a ser uma pessoa mais crítica, sabe, e eu acredito que quando uma pessoa é crítica ela não é chata, mas sim é uma pessoa que busca ajudar a pessoa a melhorar e a se melhorar, né, às vezes, o próprio defeito dos outros eu consigo aplicar na minha vida também e melhorar uma parte da minha vida. (PARTICIPANTE 'H', 2021).

Eu fico pensando no quão fácil parece gravar os vídeos, quando na verdade a pessoa deve ter passado uma dificuldade gigante procurando formas de gravar e procurar algo criativo no fundo da imaginação delas pra fazer algo produtivo. (PARTICIPANTE 'G', 2021).

Quando eu assisto, eu acho que eu tenho já um olhar um pouco diferente do que quando eu não tinha as aulas até de tentar imaginar 'nossa, mas como que chegou nesse movimento', né, tipo, 'qual foi o processo' e 'nossa, quanto tempo de treino', sabe, essas coisas assim, e com relação até ao design, né, ali como fica apresentado, eu fico pensando, assim, como que deve ter feito, né, pensando como que foi nos bastidores. (PARTICIPANTE 'I', 2021).

Às vezes eu fico assim, tipo, 'como que foi o processo de fazer aquele vídeo que eu vejo', como que, sei lá, 'o quê que eles pensaram, qual que era a ideia, e será que foi a ideia que foi a final?' (PARTICIPANTE 'E', 2021).

Eu acredito que a videodança ela é um fazer múltiplo e diverso. E que amplia muito as nossas perspectivas e, também, a relação entre o corpo, a câmera, o movimento, o vídeo, com diferentes possibilidades de edição. E hoje em dia, essa linguagem do vídeo, ela tá tão presente na nossa rotina e eu *acredito que sim, esse fazer artístico faz toda a diferença na maneira como a gente consome esses conteúdos, vê esses conteúdos e também se relaciona com a câmera e essas infinitas possibilidades.* (PARTICIPANTE 'K', 2021).

Ah, quando eu vejo esses vídeos assim de dança, eu acho que, *eu penso bastante no processo deles, como que eles pegaram a coreografia, o quê que eles usaram e eu acho que eu presto muito mais atenção também, no tempo, assim, sabe? Porque a gente usou bastante tempo nas danças, é, e era uns tempos, assim, quebrados, assim, tipo, um 'e', 'e já', assim, sabe? Então, é, eu presto bastante atenção também, tipo, também tem um pouco desse senso crítico, você aprende a prestar atenção nos detalhes mesmo, sabe? Da dança, dos vídeos, como a pessoa tá fazendo e tal.* (PARTICIPANTE 'F', 2021).

Antes esses detalhes passavam despercebidos pra mim, hoje já é automático ter esse senso crítico. (PARTICIPANTE 'D', 2021).

No grifo [grafia em itálico] das falas dos participantes acima é possível perceber como o fato de terem vivenciado os processos de produção dos vídeos, os fazem pensar sobre as construções similares quando vistas em outros ambientes, mas também é existente uma autocrítica, vista como um lugar de aprendizagem mas que também pode despertar inseguranças, como nos lembra Sennett (2009), ao explicar que a vontade do artífice em criar algo de qualidade cria um desafio motivacional, já que, como afirma o autor (2009, p. 21): “a obsessão de fazer com que as coisas saiam à perfeição pode deformar a própria obra. Sustento que nos arriscamos mais a fracassar como artífices em virtude de nossa incapacidade de organizar a obsessão do que por nossa falta de habilidade.”

Neste movimento, apresento como alguns alunos e alunas expuseram algumas de suas inseguranças durante os processos:

A primeira videodança, ela foi como algo que destravou, foi no susto realmente, mas eu acho que foi esse susto que deu, sabe, fez o negócio destravar mesmo. É, foi muito marcante pra mim a primeira videodança, então, nossa, me auxiliou muito. A segunda, é, foi nesse processo de pandemia, essas coisas, e *todo mundo mudou muito na pandemia, né, eu mudei muito. Eu virei uma pessoa muito insegura, mais do que eu já era*, tanto que eu não consegui assistir a videodança inteira até hoje, me desculpa. Mas eu *não consigo, não consigo me olhar ali*. Então eu não sei opinar, eu só consigo opinar isso de que eu não consegui ver mesmo, eu não me senti bem, mas eu gostei muito de participar. (PARTICIPANTE 'D', 2021).

Então, eu participei das duas (videodanças), né. (...) Quando você se vê na frente de uma câmera, você para assim e fica, tipo, 'cara, o que eu tô fazendo aqui? Para de me olhar' sabe? (...) *Eu não consigo me olhar na videodança, eu posso até assistir inteiro, mas eu não olho pra mim, porque eu tenho muita vergonha alheia de mim mesmo*. Só que eu aprendi muito nisso, sabe, de você se olhar na frente da câmera, você se aceitar, assim, na frente da câmera, sabe, você saber que tem pessoas te olhando, que você tá olhando pras pessoas também e você tentar fazer também o seu melhor, sem ficar com vergonha, saber que aquilo é como se fosse apenas, algum, outra pessoa te olhando como se você tivesse apresentando em um palco normal, sabe? (...) Videodança é, foi literalmente isso, uma câmera apontada pra você e você tentando transmitir todos aqueles sentimentos através de uma tela, né. *E, eu acho isso, porque eu tenho um grande problema, até hoje, né, em questão de ligação, assim, igual ligação por vídeo, gente, eu filmo a parede, mas eu não consigo me filmar*. Mas depois dessas videodanças, eu comecei a me aceitar muito mais, é, em questão da gravação e tudo mais. (PARTICIPANTE 'H', 2021).

Olha, só que foi realmente um desafio o projeto, como eu disse, foi tudo muito novo pra mim, *eu achei que eu não ia conseguir fazer nada, porque parece que cria uma barreira na tua cabeça na hora de executar o processo*, mas foi muito bom, foi muito bom poder enxergar esse outro lado da dança que eu ainda não conhecia e explorar tudo isso. (PARTICIPANTE 'C', 2021).

E sobre desafios, algumas dificuldades técnicas foram destacadas pelos alunos e alunas, e muitas vão ao encontro de muitos obstáculos que eu também tive no processo, citadas no sub-subcapítulo 4.1.2, como descrito sobre a produção das duas videodanças coletivas:

O único comentário que eu ficaria, que eu pensei agora, que, o que me desanimou fazer a videodança são os *problemas de conexão e as dessincronias de áudio*, né, de tipo, *you toca uma música aí, aí parece que eu tô dançando certo, aí você vê a gravação, e fica errado*. (PARTICIPANTE 'A', 2021).

Não, eu ia falar que também, assim, *a gente tem o atraso, da, do vídeo também, né, então fica meio que descoordenado, digamos, tipo, você tá dançando a coreografia, mas ao mesmo tempo você tá ali tentando pegar o tempo do negócio, (...) então, eu acho que dá essa sensação de, tipo, a gente não tá fazendo tão bem assim, sabe, se olhando, porque a gente tá fazendo a coreografia, mas às vezes, pelo atraso, não dá tanto pra ver direito, assim, o movimento certinho, às vezes pode ficar um pouquinho diferente e a gente achar que não tá fazendo tão bem*. (PARTICIPANTE 'F', 2021).

Pra mim eu achei complexo, porque eu tenho problema com lateralidade, né? *Então, assim, às vezes olhando ali no vídeo e daí depois quando eu via o vídeo salvo lá, eu 'eita! É pro outro lado! Então eu ficava meio confusa assim. E também nos movimentos, pra saber certinho quais movimentos eu precisava aprender, sabe? Na tela ali fica muito limitado, pra mim*. Essa foi alguma das minhas limitações, mas que eu tinha também ao mesmo tempo a oportunidade de ver e rever, ver e rever, ver e rever. O que é algo positivo, né? (PARTICIPANTE 'I', 2021).

E... durante nosso processo de construção, assim, *eu acho que a questão da conectividade atrapalha um pouco*. (PARTICIPANTE 'J', 2021).

Entretanto, apesar das dificuldades com a conectividade, os alunos e alunas se expressaram continuamente sobre como havia sido importante para eles e elas a construção da videodança no período pandêmico, tendo em vista a partilha de momentos em conjunto em uma ocasião de isolamento e distâncias físicas, fatos que vão ao encontro da descrição de aprendizagem e criação coletiva por Tridapalli que afirma que o aprender dança no coletivo se apresenta na forma de cooperação, e continua a autora (2008, p. 40) “é uma cooperação que não é sinônimo de anulação das diferenças, mas que se apresenta como construção coletiva a partir do diálogo entre informações e dos sujeitos que permanecem em ação.”

No segundo projeto eu participei um pouco menos, eu tive alguns problemas, não consegui participar tanto. Mas eu senti a minha relação com o primeiro projeto mais profunda, assim, eu tive um carinho maior pelo primeiro projeto, é, não sei se por conta também do momento delicado que tava acontecendo, a gente tava em pleno pior momento da pandemia ali. *E a gente tava sempre junto, sempre fazendo e gravando juntos, e era divertido, enfim, eu tive um carinho muito legal pela criação. Tanto a criação que eu participei de toda a parte de criação do primeiro projeto, quanto a parte de gravar mesmo com aquelas pessoas e arrumar figurino, e conversa, então a gente acabou criando um laço (...) eu senti um carinho muito grande pela relação ali que a gente criou entre os bailarinos.* (PARTICIPANTE 'B', 2021).

Foi a *única forma que eu tive de não ficar e não me sentir sozinha.* Também sinto que nos aproximamos mais do que quando estávamos na sala de aula. Pessoalmente *foi um fator essencial para que eu não fosse pro fundo do poço nessa pandemia.* Sou muito grata. (PARTICIPANTE 'D', 2021).

Então, tipo, as aulas em si *me ajudaram bastante a manter meu autocontrole, sabe? Me manter bem comigo mesmo e também manter a minha estabilidade emocional, sabe?* Porque as aulas me ajudavam a distrair, porque como eu não fazia nada o dia inteiro, ficava o dia inteiro, literalmente, sozinho, porque minha mãe tinha que trabalhar, meu padrasto também. Ficava eu e minhas duas cachorrinhas ali, bem de boa, escutando música o dia inteiro, sem fazer nada olhando pro celular vendo notícia triste, atrás de notícia triste e acabava que meu dia se resumia a ficar sentado, triste escutando música e de noite chegar fazer uma aula, sabe? Então, tipo, isso *me ajudou bastante comigo mesmo, sabe, me ajudou a passar por essa pandemia sem surtar tanto e não socar a tela do computador de raiva até.* (PARTICIPANTE 'H', 2021).

Assim a Dança aparece para estes sujeitos – participantes da pesquisa/aprendentes de [vídeo]dança – como uma forma de elaborar suas realidades, seus *Umwelten*, ao passo que também os auxilia a processar as informações em tempo real em seus corpos, como explica Vieira:

Mas a nota básica destas ideias é o confronto entre equilíbrio e tranquilidade e a crise tumultuada, o eterno jogo vivido pelo dançarino ao tentar exprimir sua arte, que na verdade é a tentativa de representar e exprimir a realidade nele mapeada. (VIEIRA, 2008, p. 114).

Da mesma forma, alguns indivíduos expuseram suas sensibilidades para com o processo de (se) descobrir (com) a Dança em seus corpos. Segue aqui uma pequena amostragem de depoimentos:

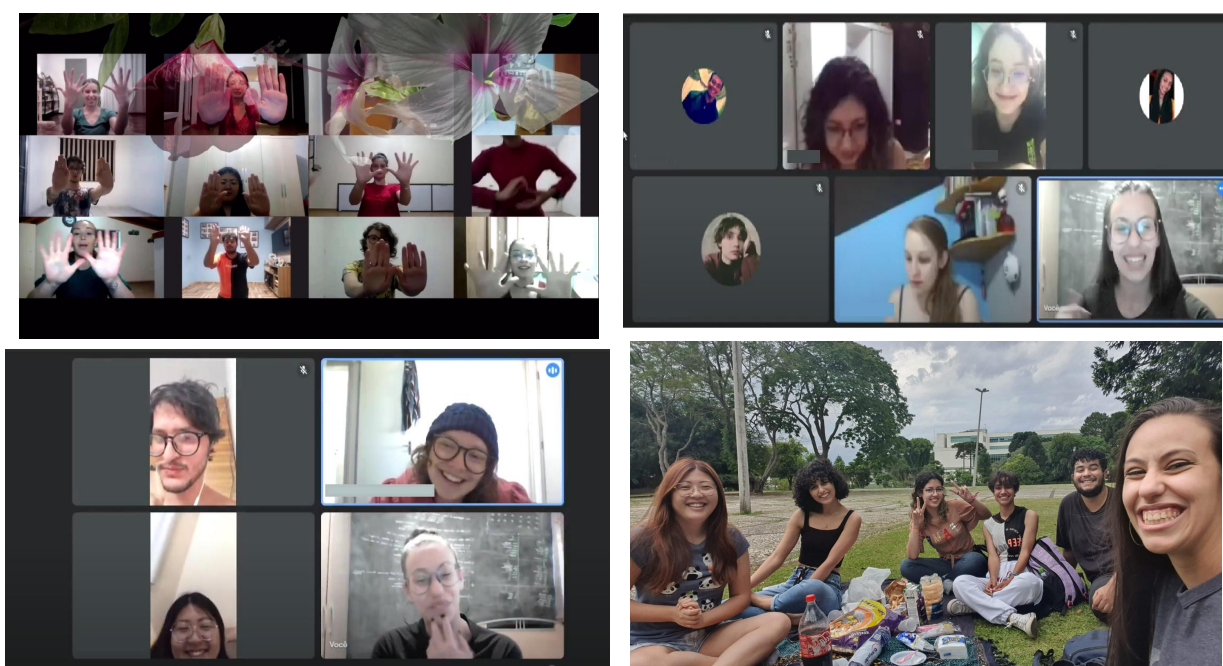
Pra mim, eu vejo que foi uma experiência muito bonita, assim, porque eu vi que, depois que eu entrei nesse processo *eu comecei a querer explorar essa expressão corporal, então isso reverberou até na minha prática na escola*, assim. Então, a gente cantava música, *as crianças se expressavam e eu me expressava junto* com as crianças, então eu achei muito bonito isso que, de surgir de dentro, sabe. Sabe, da mesma forma também, quando eu escuto a música (a participante cantarola uma melodia), já começo, assim, nossa, *já vem tudo na minha mente, no meu corpo, né, e também de me perceber fazendo movimentos que eu nunca imaginei que eu conseguiria fazer, isso pra mim foi bem impressionante.* (...) e daí quando eu me vi fazendo eu falei assim 'sim, eu, tenho, né, tem, tem como, é possível' sabe, essa coisa de, de *ser possível eu me expressar também dessa forma*, então pra mim foi bem bonito isso, assim, sabe. (PARTICIPANTE 'I', 2021).

Eu achei o processo sensível, *eu não achei mecanicista. Não foi algo que a gente vinculou a pensar no produto* (...) Pra mim, *a gente realmente vivenciou um processo, o foco era o processo que dava o produto, não o produto pelo produto. Eu acho que pra mim, quem trabalha com dança, educação, se seguir essa vibe na contemporaneidade é perfeito, assim, eu acho muito lindo esse tipo de construção, assim.* É, eu me senti bem, bem legal, eu me senti feliz, eu me senti bem durante o processo, eu gostei do processo, tenho curiosidade até de vivenciar novos processos também, nessa perspectiva de construção. (PARTICIPANTE 'J', 2021).

Bom, participar do *Projeto Pé na Dança* durante esse período de pandemia foi muito especial pra mim, especialmente, por *estar junto com outras pessoas. É, criando, dançando, experimentando e descobrindo coletivamente, e também individualmente, poder me descobrir experimentar outras movimentações e me desafiar*, porque as aulas trouxeram outras experiências em dança pra mim e isso foi muito especial, me senti amparada artisticamente também e muito feliz de poder, é, realizar esse trabalho de videodança, então, trouxe muitas coisas boas e positivas. *Eu quero agradecer especialmente por essa oportunidade, foi um período muito especial, de muita cumplicidade, de muito afeto e de muito carinho também.* (PARTICIPANTE 'K', 2021).

Assim, após estas vivências videodançantes, permeadas por diversos momentos de investigação, de descoberta e cumplicidade, criando redes de contato mesmo que na distância, percebo a importância de reivindicar este espaço onde esta pesquisa se encontra, discorrendo sobre possibilidades, sobre dados, mas também sobre subjetividades. Por uma educação pelo/para o corpo, através de um ambiente digital ao qual nós precisamos habitar e entender. Desta forma, apresento o meu último olhar sobre a pesquisa como um todo nas edições a seguir.

FIGURA 42 – ENCONTROS DO *PÉ NA DANÇA*



Fonte: Imagens dos encontros *online* e *offline* com os alunos do projeto *Pé na Dança* (2021). Acervo da autora.

EDIÇÕES E RECORTES NADA FINAIS

Durante a construção desta dissertação, o seu fazer investigativo e toda as relações feitas a partir do imbricamento prático-teórico, o seu propósito maior foi discorrer sobre a possibilidade e viabilidade da utilização da Videodança enquanto método ou metodologia de ensino-aprendizagem de Dança.

Neste sentido, a pesquisa se desenvolveu, e continua a se desenvolver, a partir da tríade temática: Corpo, Ensino da Dança e Videodança, perpassando por tópicos que permeiam os enlaces entre Dança e Tecnologia, em conjunto com a criação compartilhada e a educação estética.

Porém, ao invés desta investigação se basear em metodologias educacionais fundadas em valores que já não acompanham totalmente a evolução das tecnologias, e conseqüentemente, os diferentes perfis cognitivos dos alunos e alunas dos espaços de aprendizagem não-formal, escolhi como ponto de partida onde estes corpos se inserem na linha do tempo para propor esta ressignificação metodológica do ensinar (e aprender) Dança.

O contexto em que esta pesquisa se estabeleceu, laboratórios videodançantes com os alunos e alunas de dança contemporânea do projeto *Pé na Dança*, forjou-se, principalmente, a partir do cenário que fomos submetidos no início do ano de 2020, o momento pandêmico de Covid-19, preenchido de impedimentos e distâncias físicas que esta pandemia nos trouxe. Este fato, resultou em uma pesquisa que respondeu sua pergunta precocemente, visto sua aplicação ter sido adiantada por conta da pandemia, mas que, simultaneamente, teve tempo hábil para se colocar no lugar de olhar para si, seus métodos e progressões, e continuar investigando e aperfeiçoando suas práticas durante o fazer, em tempo real.

Perpassando por diversas áreas de conhecimento, a edificação desta dissertação organizou-se em quatro capítulos, para melhor compreensão do leitor e leitora, mas suas fases, porém, acabaram acontecendo de forma coexistente, reafirmando que prática-teoria estão atreladas de forma indissociável.

O primeiro capítulo se constituiu em um momento introdutório, que apresentou os caminhos que percorri para chegar até esta dissertação, e o estado da arte do objeto de investigação, assim como as hipóteses sugeridas por esta pesquisa: que é possível aprender a dançar utilizando a videodança como metodologia de ensino, que existe a possibilidade de analisar os pressupostos de

uma educação das Artes do Corpo com mediação da tecnologia, que é viável promover um ambiente de ensino-aprendizagem edificado na partilha e na cooperação durante o processo de criação artística, e, por fim, que é plausível desenvolver um espaço para incentivar diálogos críticos sobre produções audiovisuais, a partir da prática e de um olhar de perto e de dentro destas mídias tecnológicas.

O segundo capítulo, empreendeu uma revisão histórica sobre a relação das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) e os ambientes socioculturais que elas favoreceram, apresentando como os desenhos de corpo decorrentes destas interações influenciaram, conseqüentemente, a elaboração dos diversos perfis cognitivos e seus modos de ler o mundo, da mesma forma, este ponto da pesquisa questiona as metodologias educacionais que reforçam as dicotomias entre mentecorpo.

O terceiro capítulo procura demonstrar a importância da educação estética para a percepção de si como ator social nos contextos que habitamos, e explica como é possível alcançar uma educação sensível, que ocorre pelo e para o corpo, possibilitando a autonomia dos indivíduos através de conceitos advindos Dança, e principalmente, como as relações entre Dança e Tecnologia se materializam a partir da linguagem Videodança, ao passo que apresenta quais são as características e relações que surgem deste imbricamento.

Por fim, o quarto capítulo expõe os percursos das investigações artísticas e didáticas, a partir do primeiro contato que os alunos e alunas tiveram com o conceito de Videodança, ao passo que produziram diversos materiais audiovisuais, individual e coletivamente, enquanto aprendiam a dançar. De mesmo modo, este momento da dissertação apresenta a voz dos participantes da pesquisa ao dialogarem sobre seus processos videodançantes e como estas práticas auxiliaram a construção da dança de cada um.

Assim, durante a progressão da pesquisa é possível perceber que, sim, é possível aprender a dançar a partir da metodologia videodança, a desenvolver a consciência corporal, atenção e potência aos movimentos aprendidos, semelhantemente, foi possível entender a Videodança como uma linguagem independente, própria do ambiente sociocultural ubíquo em que nos encontramos atualmente.

Mas, no decorrer da pesquisa, compreendemos também que aprender e ensinar Dança a partir de uma metodologia videodançante vai para além das técnicas do movimento do corpo e da câmera. Aprender a [vídeo]dançar nestes processos, ora coletivos, ora individuais, tornou perceptível que é incabível encapsular as experiências de forma a apresentá-las como algo resumido a dados científicos.

Esta pesquisa se faz de pessoas, seres sensíveis e sujeitos singulares, o que tornou o processo de investigação único e carregado de [co]moções. Aprender a criar a partir da linguagem audiovisual nos apresentou um lugar de acolhimento diante os momentos difíceis, de cooperação para criar algo novo e estar junto mesmo na distância, e ainda, nos possibilitou aguçar nosso olhar para as produções imagéticas nas redes sociais digitais que habitamos constantemente a partir das telas dos nossos DHMCM e questionar: *como isto foi produzido? Onde foi veiculado? Por que se apresenta desta forma? Para quem são estas obras?*

Ao mesmo tempo, as práticas didático-artísticas se mostraram como uma forma de dar voz para estes corpos expressarem seus modos de ver o mundo, de favorecer a autonomia dos alunos e alunas e, de mesma maneira, aprender a negociar coletivamente a partir de suas singularidades. Emancipando, desta forma, não só os autores das obras audiovisuais, mas os espectadores que possuem um acesso expandido para as produções artísticas por se encontrarem nestes espaços digitais. É sobre dar ferramentas para descobrir caminhos para expor suas realidades através da Videodança, mas também, é sobre construir conhecimento pela e para a Dança a partir desta linguagem híbrida que está em fluxo inestancável de evolução.

Ressalto novamente, porém, que nenhum destes questionamentos e vivências foram inferidos por processos somente contemplativos, como alguém que observa algo ao longe, mas sim, esta dissertação efetiva que é na fusão práticoteórica, na tentativa e na descoberta que o fazer pesquisa se manifesta.

No fim, pesquisar, criar, aprender, ensinar e [vídeo]dançar versam sobre tentar, sobre criar hipóteses, sobre atravessar e ser atravessado pelas experiências. No fim, vivenciar estas instâncias acaba por ser um modo de decodificar o ambiente a nossa volta e o contexto que estamos inseridos, no corpo e pelo corpo. No fim, todas estas ações possuem os mesmos pontos de partida: o mover como forma de criar sentido no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M; ARAGÓN, R; SILVA, D, G de; CHARCZUK, S, B. Aprender e Ensinar em tempos de Cultura Digital. **Em Rede - Revista de Educação em Distância**. Porto Alegre, v.1 , n.1, p. 152-168, 2014.
- ALVES, E. K. **CorpoPresente** – *YouTube* , 2020. 1 vídeo (2 min). Disponível em: . Acesso em: 18 dez. 2021.
- ALVES, E. K. **EntreTelas: uma videoconferência** – *YouTube* , 2020. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://youtu.be/1z2da7ik7yE>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- ALVES, E. K. **MySelfie** – *YouTube* , 2021. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://youtu.be/BNE-02VeLy0>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- ALVES, E. K. **Não Pise nas Flores** – *YouTube* , 2021. 1 vídeo (6 min). Disponível em: <https://youtu.be/K2lkDezQqpA>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- ARAÚJO, L. V. Quem dera ser um peixe: entre a tática e a estratégia. In: Interprogramas de Mestrado da Cásper Líbero, 11. 2016, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2016. p.1-13.
- BAITELLO JÚNIOR, N. **A era da iconofagia**: reflexões sobre imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.
- BRUM, L. Videodança: uma arte do devir. In: CALDAS, P. **Dança em foco**: ensaios contemporâneos de videodança. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012. p. 75-113.
- CALDAS, P. Poéticas do Movimento: Interfaces. In: MCPHERSON, K; DOVE, S; PARENTE, A; CALDAS, P; TRINDADE, M; PEARLMAN, K; HEFFNER, H. **Dança em Foco, vol. 4**: A dança na tela. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Oi Futuro, 2009. p. 28-34.
- CAMARGO, M. H. **Arte e pensamento estético**. Londrina: Syntagma Editores, 2021.
- CASTILHO, A. L. S; FERNANDES, V. L. P. Questão estética no ensino de artes no ensino fundamental. In: História, Trabalho e Educação: possibilidades e perspectivas para a investigação, 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. p. 1-19.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer - vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHIES, L; REBS, R. R. Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, nº 44, p. 1-19, jan./mar. 2021. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- CLARK, A. **Natural-born cyborgs. Minds, Technologies and the future of human intelligence**. New York: Oxford University Press, 2003.

CLARK, A. **Supersizing the mind. Embodiment, action, and cognitive extension.** New York: Oxford University Press, 2008.

CONCEIÇÃO, L. T. S. **A Videodança como recurso metodológico para o ensino de uma dança interativa.** 83 f. Trabalho de Graduação (Graduação em Dança) – Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CONCEIÇÃO, L. T. S. **Hipercoreografias: corpo e imagem digital em experimentação na companhia moderno de dança.** 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2013.

COSTA, S. F. **Videodança na educação: crianças que operam e editam.** 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CRUZ, J. A. S.; BIZELLI, J. E. Inovação e ensino: educação, tecnologias e mediação pedagógica. In: NAGAMINI, E. (Org.) **Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação** – Ilhéus, BA: Editus, 2016. p. 337-352.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Vol. 1.** São Paulo: Editora 34, 2011.

DE MELO, M. C. P. **Ambiente Informacional Digital do Centro de Humanidades/UFCG: uma análise com base nos princípios da Arquitetura da Informação e da Usabilidade.** 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

DUBOIS, P; MÉLON, M; DUBOIS, C. Cinéma et vidéo: interpénétrations. In: **COMMUNICATIONS: École ds Hautes Études en Sciences Sociales – Centre d'Études Transdisciplinaires.** Vidéo, n° 48, 1988/Seuil. (p. 267-321).

DUBOIS, P. **Cinema, vídeo, Godard.** São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papyrus, 1998.

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. In: *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*, 2005, Sion. **Anais...** Sion: Institut international des droits de l'enfant., 2005. p. 1-11.

GARDIES, R. **Comprender o cinema e as imagens.** Lisboa: Papelmunde, 2008.

GRAÇA, L. S. **A Percepção Cinestésica na Videodança: reverberAÇÕES empáticas entre corpos de carne e da tela**. 2019. 244 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Setor de Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, C; KATZ, H. Por uma Teoria Corpomídia. In: GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

GUZZO, M. A Dança de Trisha Brown: heterotropia do corpo na cidade. In: BARRETO, J; FADUL, T. **Telalternativas**. São Paulo: Horizonte, 2018. p. 98-107.

HAN, B. C. **Hiperculturalidade**: cultura e globalização. Petrópolis: Vozes, 2019.

BLOG INDESTRY. The Brief History Of Social Media AR Filters. 2021. Não paginado. Disponível em: <<https://www.industry.com/blog/the-brief-history-of-social-media-ar-filters>> . Acesso em: 27 nov. 2021.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KATZ, H. Corpo Apps: do dispositivo ao aplicativo. In: GREINER, C; KATZ, H. **Arte e cognição**: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015. p. 239-255.

KATZ, H; GREINER, C. O Meio é a Mensagem: porque o corpo é objeto da comunicação. In: NORA, S. **Húmus 1**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2004. p. 11-19.

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

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **O que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 2017.

LEMOS, A. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 23-40, jul. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, A. B. **O Papel das Imagens nos Processos de Comunicação: ações do corpo, ações no corpo**. 2007. 117 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Setor de Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARINHO, N. Sampliando Mídias Através do Corpo: uma crítica a concepção do produto de dança. In: NORA, S. **Húmus 1**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2004. p. 21-29.

MARQUES, I. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARQUES, M. S. Críticas al modelo jerarquizado de cultura: por un proyecto de democracia cultural para las políticas culturales públicas. **Rev. Estud. Soc.**, Bogotá, n. 53, p. 43-51, jul. 2015.

MARTINS, G. A; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MATOS, L. **Dança e diferença**: cartografia de múltiplos corpos. Salvador: EDUFBA. 2012.

MCPHERSON, K; DOVE, S. Repetição, revelação e transformação: o *loop* na estrutura da videodança. In: MCPHERSON, K; DOVE, S; PARENTE, A; CALDAS, P; TRINDADE, M; PEARLMAN, K; HEFFNER, H. **Dança em Foco, vol. 4**: A dança na tela. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Oi Futuro, 2009. p. 10-17.

MENDES, A. F. **Dança imanente**: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do espetáculo *Avesso*. São Paulo: Escrituras. 2010.

MOREIRA, J. A; SCHLEMMER, E. Por um Novo Conceito e Paradigma da Educação Digital OnLife. **Revista UFG - Revista da Universidade Federal de Goiás**. Goiás, v.20, n.1, p. 1-35, 2020.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em 20 jan. 2020.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 101-116, jan/abr. 2015. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>>.

MOSSI, C. P. Teoria em Ato: o que pode e o que aprende um corpo?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1541-1552, dez., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/p58XhbRjZ3NfLqRmWfJfKJ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NAKASHATO, G. **A educação não-formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial do arte/educador**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

NELSON, T. **Literary Machines**. Sausalito: Mindful Press, 1982.

PAVIANI, N. M. S. Corpo, Linguagem e Educação. **Do Corpo: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, p. 1-9, jul./dez. 2011.

RANCIÈRE, J. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RAMALDES, K. A Relação entre espectador e obra de arte. **Revista Aspas**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 149-161, jun. 2016.

RHEINGOLD, H. **The Virtual Community**: homesteading on the electronic frontier. Nova York: Harper Perennial, 1993.

ROCHA, T. **O que é dança contemporânea?** : uma aprendizagem e um livro de prazeres. Fortaleza: Conexões Criativas, 2016.

ROSINY, C. Videodança: História, Estética e Estrutura Narrativa de uma forma de arte Intermediática. In: CALDAS, P. **Dança em foco**: ensaios contemporâneos de videodança. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012. p. 115-150.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura . São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTANA, I. **Dança na Cultura Digital**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, B. B. **Videodança na escola: reflexões sobre corpo e a dança no contexto escolar**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SHEETS-JOHNSTONE, M. Thinking in Movement: further analyses and validations. In: STEWART, J; GAPENNE, O; DI PAOLO, E. A . **Enaction**: toward a new paradigm for cognitive science. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2010. p. 165-181.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIEDLER, E. **Redesenhos políticos do corpo: uma análise dos meios de circulação e concepção da dança on e off-line**. 2016. 102 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Setor de Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SPANGHERO, M. **A Dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

STUMPENHORST, J. **A nova revolução do professor**: práticas pedagógicas para uma nova geração de alunos. Petrópolis: Vozes, 2018.

TRIDAPALLI, G. S. **Aprender Investigando: a educação em dança é criação compartilhada**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal do Bahia (UFBA), Salvador, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 set. 2021

VIEIRA, J. A. **Teoria do Conhecimento e Arte**: formas de conhecimento - Arte e Ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

WOSNIAK, C. R. **Dança, Cinedança, videodança, ciberdança**: dança, tecnologia e comunicação. Curitiba: PPG COM, 2006.

WOSNIAK, C. R. O corpo e as midi(ações) tecnológicas na emergência de novas subjetividades para a dança em ambientes digitais. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 46, p. 187-203. 2013.

WOSNIAK, C. R. A Educação, a Dança e a Pedagogia da Ubiquidade: reflexões sobre o corpo [e]m ações [vídeo]dançantes. In: GONÇALVES, J. C; GARANHANI, M. C; GONÇALVES, M. B. **Linguagem, corpo e estética na educação**. São Paulo: Hucitec, 2020. p. 125-14

ANEXO I – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | TCLE

Eu, Professora Doutora Cristiane do Rocio Wosniak, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) e minha orientanda Erika Kraychete Alves, vinculada à linha de Pesquisa LiCorEs (Linguagem, Corpo e Estética na Educação), estamos convidando você a participar de um estudo intitulado *“ENTRE TELAS E JANELAS: UM OLHAR RESSIGNIFICADO PARA O USO DA VIDEODANÇA COMO METODOLOGIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA.”*

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolve um estudo de caso sobre o processo de criação da videodança ENTRETELAS: UMA VIDEOCONFEDANÇA e NÃO PISE NAS FLORES elaboradas coletivamente, sob supervisão da pesquisadora/professora Erika Kraychete Alves, em 2020 e 2021, ocasião em que ministrou um curso informal de dança - em plataforma digital - em período de pandemia do novo coronavírus e diante de protocolos de isolamento social no Brasil. As atividades – aulas e criação coletiva da referida videodança – ocorreram de forma remota, totalmente online.

Na segunda etapa do projeto nós pretendemos convidar os participantes/integrantes deste coletivo que elaborou as videodanças (em 2020 e 2021) para participarem de ações de encontro (rodas de conversa) com dados sobre o período em que cada um(a) frequentou as aulas online. Aqueles e aquelas que tiverem participado do processo de criação coletiva, serão convidados(as) por nós – mediante contato via rede social, onde a videodança foi exibida e continua disponível para acesso público – e estarão automaticamente incluídos como participantes da pesquisa e, desta forma, aptos a responderem o referido formulário.

- a) O objetivo da pesquisa é entender e elucidar as possibilidades da linguagem videodança como caminho metodológico de ensino da Dança, de modo híbrido.
- b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário realizar as seguintes ações: 1) participar das ações de encontro (rodas de conversa) registrando, assim as suas respostas; 2) assinar o Termo de Liberação de imagens da videodança ENTRETELAS: UMA VIDEOCONFEDANÇA e/ou NÃO PISE NAS FLORES em que sua participação imagética seja aparente;
- c) Para a execução destas ações você não precisará sair de sua residência, visto que nos encontramos em processo de isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19. Você precisará apenas responder ao questionário,

- salvar as informações respondidas e enviar o formulário (online);
- d) Alguns riscos relacionados ao estudo: os participantes poderiam se sentir desconfortáveis ao responder a algumas das questões. Desta forma, as pesquisadoras garantem aos participantes que suas identidades nas respostas dadas nas ações de encontro serão anônimas e não serão divulgadas publicamente. As imagens – frames ou print-screen – serão utilizadas apenas para critérios de análise de conteúdo no estudo pretendido;
 - e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a contribuição de diálogos e formações tanto para os participantes que colaboraram com suas ações corporalizadas na videodança ENTRETELAS: UMA VIDEOCONFEDANÇA e/ou NÃO PISE NAS FLORES, mas também para a comunidade que deseja ter contato com outras possibilidades dentro da educação. Ainda, ao propor uma pesquisa direcionada para o corpo e a educação a partir de delineamentos tecnológicos, inclui-se diferentes perspectivas de produção de arte na sociedade levando reflexões sobre o protagonismo do corpo em ação dançante para outros nichos e espaços. Outro benefício para a sociedade se presentifica no entendimento dos participantes da pesquisa, e futuros alunos e alunas que poderão aprender de forma híbrida, de serem protagonistas em seus trajetos de aprendizagem, construindo suas identidades e seus papéis enquanto cidadãos na sociedade, o que, futuramente, poderá se desdobrar para a construção de uma sociedade mais justa e equalizada, compreendendo seus direitos e deveres nos ambientes físicos e digitais.
 - f) As pesquisadoras Cristiane do Rocio Wosniak e Erika Kraychete Alves, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas – em tempos de pandemia – nas redes sociais (Facebook e Instagram). Os contatos das responsáveis pelo estudo são: Cristiane do Rocio Wosniak (41) 99154-2710 e email: cristianewosniak@ufpr.br e Erika Kraychete Alves (41) 98826-6352 com email: erikaalves@ufpr.br, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode me contatar neste número, em qualquer horário: (41)3296-8842 (telefone residencial da pesquisadora principal - [Cristiane do Rocio Wosniak](#)).
 - g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado e retirar – a qualquer momento – o consentimento para tornar públicas as imagens da videodança em que você aparece diretamente.
 - h) O material obtido – transcrições das ações de encontro (rodas de conversa), imagens da videodança e que mostram você se movendo e se expressando através da dança e de gestos – será utilizado unicamente para essa pesquisa

e, de acordo com a Resolução 466/12, a guarda de todo o material coletado para o estudo deverá permanecer sob a guarda e responsabilidade das pesquisadoras responsáveis, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

- i) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados da análise de conteúdo obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá o seu nome e sobrenome como participante das rodas de conversa e sim um código, preservando desta forma sua identidade.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (cópias impressas e material de expediente) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. E não haverá necessidade de qualquer deslocamento até o local do estudo, visto que, em período de pandemia pela Covid-19, encontramos-nos em isolamento social e, mesmo que este protocolo seja extinto no decorrer do estudo, ainda assim, as atividades/ações a serem desenvolvidas por você, como participante do estudo, são essencialmente desenvolvidas em sua residência sem necessidade de se deslocar.
- k) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone (41)3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução no 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

***Aceito participar de conversas com as coordenadores [videoconferência] SIM () NÃO ()**

***Concordo que frames/partes de minhas imagens gravadas na videodança ENTRETRELAS: UMA VIDEOCONFEDANÇA e/ou NÃO PISE NAS FLORES sejam inseridas no estudo/escrita**

da dissertação desde que para fins acadêmicos e não comerciais
SIM () NÃO ()

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

[Local, ___ de _____ de ____]

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura da Pesquisadora Responsável ou quem aplicou o TCLE]

ANEXO II – TERMO DE USO DE IMAGEM**TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM PARA PESQUISA**

Título do Projeto: *ENTRE TELAS E JANELAS: UM OLHAR RESSIGNIFICADO PARA O USO DA VIDEODANÇA COMO METODOLOGIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA*

O(a) pesquisador(a) **Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak** responsável principal/orientadora do projeto *ENTRE TELAS E JANELAS: UM OLHAR RESSIGNIFICADO PARA O USO DA VIDEODANÇA COMO METODOLOGIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA* solicita a utilização de imagem do(a) participante deste estudo – frames ou print-screen da tela das videodanças *ENTRETELAS - UMA VIDEOCONFEDANÇA* e/ou *NÃO PISE NAS FLORES* - para análise científica e publicação apenas para uso acadêmico – na dissertação que leva o mesmo nome do título do projeto.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade das pesquisadoras. As pesquisadoras comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas imagens apenas em contextos acadêmicos, eventos científicos, congressos, seminários e simpósios da área de Educação e Artes.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com as pesquisadoras e outra com o(a) participante da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____

Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak

Pesquisador responsável

Eu autorizo o uso de minha imagem exclusivamente para esta pesquisa.

(nome por extenso do participante da pesquisa)

Participante da pesquisa