

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA BARDINI DOS SANTOS

VIDEODANÇA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O CORPO E A DANÇA NO
CONTEXTO ESCOLAR



CURITIBA
2015

BRUNA BARDINI DOS SANTOS

VIDEODANÇA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O CORPO E A DANÇA NO
CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor Educação, Linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santos, Bruna Bardini dos
Videodança na escola: reflexões sobre o corpo e a dança no
contexto escolar. / Bruna Bardini dos Santos. – Curitiba, 2015.
156 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná.




1. Educação – estudo e ensino – dança.
2. Dança na educação – artes – mídia. 3. Dança – escola –
aprendizagem. I. Título.

CDD 793.3

PARECER

Defesa de Dissertação de **Bruna Bardini dos Santos** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Prof.^a Dr.^a Cristiane do Rocio Wosniak, Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "VIDEODANÇA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O CORPO E A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Cristiane do Rocio Wosniak		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa		Aprovada

Curitiba, 3 de julho de 2015.



Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Universidade Federal do Paraná por tudo que ela pode representar em termos de acesso, interação e construção de conhecimento, bem como, pela oportunidade de relacionamento com a pesquisa de forma tão humanizada proposta pela linha de Cultura, Escola e Ensino.

Gratidão a orientadora Cristina Carta Cardoso de Medeiros, por compartilhar seus conhecimentos com tamanha paixão e competência, e pela confiança e apoio à produção da dissertação.

Gratidão aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial a Tânia Braga Garcia, Geraldo Balduino Horn, Gláucia de Britto, Rosa Maria Dalla Costa, Marynelma Camargo Garanhani e Angela Maria Scalabrin Coutinho, pelos ensinamentos transmitidos nas disciplinas cursadas durante o mestrado, as quais contribuíram para minha compreensão sobre a pesquisa em Educação e para a realização da minha pesquisa.

Gratidão as professoras que constituíram a banca de qualificação e defesa, Cristiane Wosniak, Scheila Mara Maçaneiro, Simone Regina Manosso Cartaxo, Rosa Maria Dalla Costa e Gláucia de Britto, colocando-se como pares no caminho da pesquisa.

Gratidão a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, a qual me deu condição de ter dedicação exclusiva para a realização do mestrado, o que foi extremamente valoroso e proveitoso.

Gratidão a Escola que abriu as portas para a pesquisa e acolheu a minha presença como pesquisadora por tantos meses. A cada dia que estive lá, sentia-me feliz pela oportunidade consentida.

Gratidão a Professora Marcia, por aceitar contribuir com a investigação empírica, por compartilhar sua vasta experiência de docência, me sinto realmente privilegiada pelas trocas e por sua colaboração com a pesquisa.

Gratidão aos alunos(as) da turma que me recebeu na escola, por contribuírem de forma incalculável com o desenvolvimento dessa pesquisa.

Gratidão aos meus pais, que me deram condições de seguir meu percurso de vida profissional, sempre apoiando minhas escolhas e acreditando no meu potencial. Durante o mestrado, meu pai me ajudou especialmente nos momentos difíceis, me mostrando o “chão” para que os vãos da pesquisa não me consumissem por inteiro. E minha mãe, compreendendo sempre a minha ausência, me ajudava a ter confiança e perseverança ao sempre me desejar muita inspiração.

Gratidão ao meu marido, pela escuta disponível, por entender minhas necessidades, por compartilhar a vida de forma amorosa e vibrante, vivendo momentos descontraídos e de lazer para contrabalançar com as demandas do mestrado.

Gratidão as minhas irmãs e família ampliada! Cada apoio, cada mão, olhar, palavra, escuta, incentivo e amor.

Gratidão aos livreiros, que sempre entusiasmados pela temática da minha pesquisa, faziam o possível para encontrar os livros que precisava, visto a escassez dos mesmos no mercado editorial.

Gratidão a mim, pela dedicação e disciplina com as leituras e escritas, por me desafiar em cada etapa da pesquisa, a cada dia.

RESUMO

Ao abordar o ensino de dança na escola, esta pesquisa retrata um estudo de caso ocorrido em uma Escola Municipal de Curitiba a partir de três instâncias de ação, sendo, um trabalho colaborativo entre pesquisadora e professora – caracterizada pela influência das áreas da Educação Física, por um lado, e das Artes Visuais, do outro –; a prática de ensino gerada a partir da colaboração – através de observação participante – e a construção própria dos(as) alunos(as) de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental diante do processo de ensino proposto pela professora. Em diálogo com as questões teóricas que embasaram a pesquisa, a dissertação teve como objetivo 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. Os objetivos específicos foram refletir sobre a construção do corpo social mediante os processos de escolarização; explorar as conexões entre os campos artístico, midiático e escolar; apontar desafios gerados pelo campo da Comunicação à Educação, mais especificamente, quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação; discorrer sobre a interface dança e tecnologia, destacando as possibilidades da produção e estética artística da dança; identificar o contexto da videodança, suas particularidades e perspectivas; e elencar elementos que subsidiem a construção de novas perspectivas metodológicas para o ensino de dança na escola, aqui auxiliada pela explanação de um exemplo de metodologia em dança específico, denominado Dança no Contexto, empreendido pela pesquisadora Isabel Marques. Outros referenciais de sustentação da pesquisa foram Pierre Bourdieu, Jesus Martín-Barbero, Edgar Morin, Ivani Santana, Cristiane Wosniak, Paulo Caldas e Leonel Brum. Por meio da investigação teórica e empírica, emergiram pontos de sustentação e refutação da prática de ensino de videodança na escola. Dentre eles, a falta de apropriação do conteúdo por meio de experiências e a constância de comportamentos pedagógicos e corporais correspondentes a um *habitus professoral*, em contraposição, exalta-se a dimensão professor-artista, condição que o torna fonte viva para permear o processo educativo. Por fim, afirma-se que o ensino de videodança na escola é capaz de reorientar os modos de pensar-fazer dança e educar para a Comunicação.

Palavras-chave: Corpo. Dança. Videodança. Ensino. Tecnologias.

ABSTRACT

When addresses the dance education at school, this research portrays a case study occurred in a Municipal School of Curitiba from three instances of action, being a collaborative work between a researcher and professor - characterized by the influence of the areas of Physical Education, on the one hand, and the Visual Arts, the other -; teaching practice generated from the collaboration through the participant observation - and own construction of the students of a class of ninth year of basic education on the teaching process proposed by the teacher. In dialogue with the theoretical issues that supported the research, the thesis aimed to understand which particularities become points of support for the realization of a pedagogical practice committed with the specific content of the video dance, with the social context of the students and at the same time, with the fostering of knowledge production in dance at school. The specific objectives were to reflect about the construction of the social body through the schooling process; explore the connections between art, media and education fields; point challenges generated by the field of Communication to Education, more specifically, on the use of information and communication technologies; discuss the interface dance and technology, highlighting the possibilities of production and artistic aesthetic of the dance; identify the context of video dance, its peculiarities and prospects; and to list elements that subsidize the construction of new methodological perspectives for dance education in school, here aided by the explanation of an example methodology in specific dance called Dance in Context, undertaken by researcher Isabel Marques. Other research support references were Pierre Bourdieu, Jesus Martin-Barbero, Edgar Morin, Ivani Santana, Paulo Caldas and Leonel Brum. By means theoretical and empirical investigation, emerged points of support and refutation of video dance teaching practice at school. Among them, the lack of ownership of content through experiences and the constancy of teaching and bodily behaviors corresponding to a *habitus professoral*, in contrast exalts to teacher-artist dimension, a condition that makes living source to permeate the educational process. Finally, it is stated that the video dance education in school is able to (re)direct ways of thinking-how dance and educate for Communication.

Keywords: Body. Dance. Video dance. Education. Technologies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O CORPO E A DANÇA NO CAMPO ESCOLAR	19
2.1 A CONSTRUÇÃO DO CORPO SOCIAL MEDIANTE PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	20
2.2 DO CAMPO MUDIÁTICO AO CAMPO ESCOLAR	29
2.3 ENTRE A “DANÇA MACIÇA” E A “DANÇA EDUCATIVA”	36
2.4 A “DANÇA NO CONTEXTO”	43
3 O CORPO E A DANÇA NO CAMPO DA ARTE	54
3.1 “DANÇA ARTÍSTICA” E UMA POÉTICA/ESTÉTICA TECNOLÓGICA	55
3.2 VIDEODANÇA.....	62
4 UM PERCURSO PARA O ENSINO DE VIDEODANÇA NA ESCOLA	70
4.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	71
4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	142

1 INTRODUÇÃO

Os discursos e práticas de dança presentes no campo social apresentam princípios estéticos, conceitos, padrões e léxicos específicos que a consolidam enquanto um produto cultural – seja de cunho artístico, educativo, religioso, midiático – que tem sua legitimidade pautada na correspondência às demandas sociais, econômicas e políticas de cada contexto e época. Tais práticas e discursos fomentam o desenvolvimento de uma complexa rede de sentidos sociais que atravessam e influenciam os processos de ensino de dança no campo escolar.

Estas primeiras proposições orientam essa pesquisa ao exercício de reconhecimento e compreensão deste universo de significações sociais – legitimados nos campos socializadores e marcados nos corpos sociais – que tratam de gerar distintas relações dos agentes com a dança, para que se possa refletir acerca da relação entre a dança, o corpo, a escola e o macrocosmo social; assim como, para que se tenha condições de propor subsídios teóricos e metodológicos que contribuam para a efetivação de uma prática educativa que se aproxime do contexto social de forma comprometida, de modo que esteja articulada a um conhecimento “vivo”, transitório/temporal e contextualizado.

O interesse de ampliar o olhar sobre o processo de ensino de dança é resultado de experiências da pesquisadora como professora de Educação Física Escolar, pois observava na prática educativa o quanto os conteúdos tendiam a ficar desconexos, estáticos e deslocados das redes de significações vivenciadas na realidade social, tornando-se pouco compreensíveis, acrílicos e desinteressantes, o que ficava evidente também em processos de ensino-aprendizagem de dança.

De antemão, reconhece-se que mais importante do que assegurar o direito constitucional de acesso à dança por meio educacional formal, seja garantir que o ingresso dos agentes ao universo da dança por via da escola extrapole os

paradigmas tradicionais de ensino baseados na seleção de conteúdos sob forma de reprodução e naturalização de arbitrários culturais¹.

Isso por acreditar que, ao valorizar os conhecimentos específicos da dança – que certamente vêm passando por diferentes influências e transformações –, articulados à cultura dos(as) alunos(as) e ao contexto social, pode-se dar um passo rumo a ampliação da produção de conhecimentos em dança no campo escolar, a fim de que a dança não se perca frente a rigidez dos parâmetros educacionais tradicionais, dos conceitos e práticas inertes; e que combata o processo de aculturação² dos alunos(as) frente ao conhecimento escolarizado.

Para tanto, compreende-se a importância do professor(a) de Educação Básica ter uma atitude investigativa diante do ato educacional, de modo que sua prática de ensino possa ultrapassar a simples transmissão de conhecimentos descontextualizados e que, junto aos estudantes, possam ampliar a trama de ação e significação social referentes à dança, bem como estimular a reflexividade frente aos usos sociais do corpo e seus efeitos.

Na mesma direção, percebe-se o valor da pesquisa científica relacionada à vida prática, na medida em que configura conhecimentos relacionados à realidade. Deste modo, a pesquisa não se inicia nem se encerra em si mesma, ela é fruto de inquietações de ordem prática e tem na prática seu lugar de contato e diálogo.

O sociólogo Pierre Bourdieu contribuiu propondo um caminho teórico-metodológico de pesquisa pautado na análise dos sentidos da vida social por meio de uma *sociologia da prática*. Assim, diferentemente de outras correntes da sociologia, o autor defende que “é preciso retornar a prática, lugar da dialética do *modus operandum* e do *modus operandi*, dos produtos objetivados e dos produtos

¹ Entende-se a noção de arbitrário cultural nos processos de ensino a partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, sob o aspecto da seleção e transmissão cultural, em que reconhece uma valorização à cultura da classe dominante, de modo que, ao legitimá-la como verdadeiro capital cultural socialmente valorizado, contrapõe-se a cultura do extrato social dominado.

² A partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, aculturação está relacionada a um processo em que o agente social se distancia de seu capital cultural para se compatibilizar as condições de determinado campo social.

incorporados da prática histórica, da estrutura e do *habitus*³ (BOURDIEU, 2009, p.87).

A partir destas premissas, além de um estudo teórico relacionado ao tema, optou-se por realizar um Estudo Exploratório caracterizado como etapa inicial da investigação empírica, o que promoveu o contato com alunos(as) de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba e forneceu subsídios para compreensão da realidade social na qual a pesquisa veio a se inserir.

As perguntas norteadoras desta etapa foram: que dança está presente e/ou latente na escola? Quais são os sentidos que permeiam a dança e compõem a corporalidade dos(as) alunos(as) dentro do campo escolar? Quais as influências geradas pelas interferências midiáticas e de que forma elas aparecem?

Optou-se por estabelecer reflexões sobre as influências do campo midiático no campo escolar por acreditar que se trata de uma instância de socialização que gera matrizes de percepção e construção identitária dos agentes sociais e, logo, interfere na produção de significação da dança por parte dos(as) alunos(as). Ou seja, além de reconhecer o contexto escolar enquanto influência para a construção cultural dos corpos dos agentes em escolarização, bem como, para a produção em dança na escola; reconhece-se que outros campos socializadores também têm poder de conformação do *habitus* de agentes e grupos sociais ao provocarem outras demandas e investimentos, bem como, produzirem outras significações para a dança, que por vezes convergem e/ou divergem das exigências advindas do campo escolar. E certamente, estas influências geram desdobramentos presentes e/ou latentes no campo escolar.

Os encaminhamentos da investigação foram se definindo frente ao que objetivamente pretendia-se compreender e ao que o cotidiano escolar oferecia. Ao expor à equipe de direção escolar qual era a área de interesse da pesquisa e o foco do Estudo exploratório, surgiu o convite para participar e contribuir, junto ao Grêmio Estudantil, com o projeto de Música realizado no recreio.

Embora se pretendesse preservar ao máximo o ambiente e sua organização como um princípio desta fase da pesquisa, considerou-se o projeto de “Música no

³ O conceito de *habitus* é aqui compreendido a partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, sendo um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma *matriz de percepções, apreciações e ações*.

Recreio”⁴ uma oportunidade para entrar em contato com ideias e práticas dos estudantes de forma mais intensa e até mesmo por entender que se tratava de algo gerado por iniciativas internas e não como uma experiência controlada e gerada pela pesquisa.

De acordo com Jesús Martín-Barbero (2004), a música é um dos meios mais poderosos de influência na produção identitária dos setores populares. Além disso, sabe-se que a música impulsiona e mobiliza a dança e assim, estas expressões artísticas se unem em grande parte das manifestações culturais em todas as épocas.

A possibilidade de realizar observação participante no recreio escolar, nesta fase exploratória, foi compreendida como uma oportunidade de adentrar num espaço e tempo informal de educação que, ao extrapolar o caráter de orientação diretiva e de obrigatoriedade presente nas práticas formais de ensino, estabelece um fluxo de ações e lógicas de funcionamento com uma margem de “gerenciamento” por parte dos próprios estudantes. Sendo assim, propicia maior expressão individual e coletiva dos mesmos em face de suas condutas incorporadas e investimentos sociais advindos dos seus contextos ampliados.

Seu desenvolvimento foi realizado no período de 21 de outubro a 29 de novembro de 2013 e as análises ocorreram até fevereiro de 2014. Em sete visitas presenciais à escola, a coleta de dados empíricos foi realizada por meio de informações colhidas a partir de uma reunião com alunas representantes do Grêmio Estudantil desta escola – tendo em pauta, de modo informal, algumas questões levantadas no estudo teórico sobre o tema –, bem como, pela observação participante em recreios escolares em três dias letivos – em semanas distintas –, além de conversas, também informais, com funcionários, professores e diretores.

Esta etapa inicial teve suas análises divididas em duas categorias principais: uma delas relacionada à dança latente na escola e as influências midiáticas, tendo

⁴ O projeto “Música no recreio” não se trata de uma iniciativa do Grêmio Estudantil, logo, também não acontece sob sua responsabilidade. No recreio o inspetor cuida do som e “qualquer” aluno(a) pode colaborar levando músicas no celular, desde que correspondam aos estilos musicais permitidos. Através de cartazes nos murais da escola, um texto impresso expõe uma lista que informa os estilos musicais a serem ouvidos, sendo: segunda-feira sertanejo, terça-feira reggae, quarta-feira pagode, quinta -feira rock e sexta-feira eletrônica. E ao final do cartaz consta uma norma: são proibidas músicas que façam apologia à violência, drogas e palavrões.

como elemento propulsor da discussão o projeto “Música no Recreio”; e a outra, relacionada aos usos sociais do corpo no que se refere às práticas corporais presentes no recreio escolar, reveladores de condições do campo e de investimentos por parte dos estudantes.

Este Estudo Exploratório permitiu reconhecer algumas relações e significações sociais que de fato vem construindo as identidades dos(as) alunos(as) e que a partir da incorporação de disposições conformam um *habitus* que compõe o trânsito de “escolhas” individuais e coletivas a respeito dos usos sociais do corpo e da significação da dança para os mesmos a partir do seu contexto.

Após este estudo piloto, percebeu-se a importância do(a) professor(a) ficar atento aos acontecimentos do cotidiano escolar que, aparentemente, não estão ligados objetivamente ao trabalho docente, mas que são reveladores da própria construção social dos estudantes no campo escolar – de suas condições culturais, de suas experiências, compreensões e ações frente à realidade –; para que, como sugere Isabel Marques⁵ (2012), o(a) professor(a) esteja engajado(a) ao contexto dos(as) alunos(as) a ponto de ser um(a) interlocutor(a) entre este contexto e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola, de modo que o conhecimento possa ser elaborado mediante uma relação dialógica.

As reflexões empreendidas nesta etapa inicial da pesquisa – tanto por via dos estudos teóricos relacionados às áreas da Sociologia, Comunicação e Educação, quanto por meio da investigação empírica exploratória desenvolvida no contexto de uma Escola Municipal de Curitiba – contribuíram na definição das próximas etapas da pesquisa.

Com o intuito de problematizar o ensino de dança na escola, amparada e mobilizada pelos desafios culturais gerados pelo campo da Comunicação à Educação, bem como, pela proposta pedagógica intitulada “Dança no Contexto” empreendida por Isabel Marques; considerou-se propícia a realização de um Estudo de Caso na referida escola, incluindo um processo colaborativo entre a

⁵ Isabel Marques, pioneira no Brasil no campo de Dança na Educação, é graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1987), mestre em MA in Dance Studies pela Laban Center For Movement and Dance (1989) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Assessorou a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão Paulo Freire, bem como, foi assessora do MEC na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da UNESCO em documento de Arte para a América Latina.

pesquisadora e uma professora de Arte, prevendo a elaboração de um plano de ensino que incluísse a dança. Simultaneamente, pretendeu-se realizar observação participante do conjunto de aulas de Arte ministradas pela professora junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, motivado pela colaboração.

A opção pela colaboração entre professora e pesquisadora se deu por compreender que na mesma medida em que a prática escolar precisa engajar-se na realidade social, a pesquisa acadêmica realizada no campo escolar precisa assumir formas diversificadas para compreensão desse contexto, sendo a colaboração um desses recursos (PIMENTA⁶, 2005, citada por ARATO, 2011, p.20).

A professora colaboradora foi incentivada a incluir a videodança como uma das linguagens que poderiam contribuir com sua proposta de ensino, o que foi acolhido pela mesma. A escolha do conteúdo videodança, embora ainda não esteja sistematizado pela/para escola, se justifica pelo fato de estar ligado a uma poética/estética tecnológica que revisa os conceitos de dança, corpo, tempo e espaço. Além disso, trata-se de uma linguagem ao mesmo tempo corporal (corpo em movimento como processo) e audiovisual (imagem do corpo em movimento como produto) que apresenta correspondências aos estímulos vastamente oferecidos pelos meios midiáticos, compreendidos como novas sensibilidades das crianças e jovens na contemporaneidade.

O fato de acompanhar e analisar aulas de Arte se deu por reconhecer que diferentes abordagens de ensino de dança se fazem presentes no campo escolar. Com isso, a pesquisa buscou documentar e analisar o processo colaborativo levando-se em consideração o contexto histórico e cultural tanto da pesquisadora quanto da professora, de modo a reconhecer influências das áreas da Educação Física, por um lado, e das Arte visuais, de outro; bem como, de suas diferentes experiências profissionais e concepções de ensino de dança, o que certamente enriqueceram e mobilizaram as negociações e decisões do planejamento; as reflexões suscitadas após cada aula desenvolvida pela professora e observada pela pesquisadora, e as redefinições dos caminhos previstos no processo de ensino.

⁶ PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

Nessa etapa da pesquisa, novas questões norteadoras balizaram a investigação culminando na questão problema da dissertação, a saber: diante do processo colaborativo entre pesquisadora e professora, e do processo de ensino por ele motivado, *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 alunos e, ao mesmo tempo, com o fomento à produção de conhecimentos em dança na escola?*

O objetivo geral desta dissertação é, portanto, o de identificar 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.

Como objetivos específicos elencam-se: refletir sobre a construção do corpo social mediante os processos de escolarização; explorar as conexões entre os campos artístico, midiático e escolar; discorrer sobre a interface dança e tecnologia, destacando as possibilidades da produção e estética artística da dança; identificar o contexto da videodança, suas particularidades e perspectivas; elencar elementos que subsidiem a construção de novas metodologias para o ensino da dança na escola.

As análises que decorreram dessas problematizações foram sustentadas pela interpretação de uma realidade específica por meio de um Estudo de caso. A pesquisa não é a própria realidade dos fatos, nem pode ser transposta a outros casos como um modelo a ser seguido, mas pode ser um ponto de referência e correspondência com outros contextos, estabelecendo pontos de relação (LESSART-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2008; GARCIA, 2013).

Logo, acredita-se que esta investigação possa estimular outras produções acadêmicas acerca deste objeto de estudo ao fornecer elementos que desencadeiem a busca de outras compreensões; bem como, contribuir com o processo de formação inicial e continuada de professores(as), fornecendo subsídios para a prática educativa escolar.

No banco de teses e dissertações da Capes (online) foi encontrada somente uma dissertação acerca desta temática, realizada em 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A

mesma teve suas análises pautadas em uma oficina de Videodança realizada em uma ONG com dez crianças de nove a treze anos – condições distintas das apresentadas no campo escolar –, em que o foco esteve na mescla entre vídeo e dança elaborada pelas crianças e na repercussão da produção de imagens. Com isso, este estudo se justifica pela carência de pesquisas que abordam a Dança na Escola, e mais especificamente, o ensino de videodança, provavelmente por não compor formalmente o currículo escolar.

Com a intenção de apresentar a estrutura da pesquisa, descreve-se na sequência o conteúdo presente nos capítulos que seguem. Após a Introdução, que foi considerada como um primeiro capítulo, apresenta-se o segundo capítulo, intitulado “O corpo e a dança no campo escolar”, em que se aborda a construção do corpo social mediante os processos de escolarização, a partir de preceitos do sociólogo Pierre Bourdieu, destacando seus estudos sobre transmissão cultural e reprodução na Educação, além do emprego de conceitos como *habitus*, capital, campo, corpo social e violência simbólica. Igualmente, aproxima-se de reflexões acerca das influências e desafios do campo midiático ao campo escolar, incluindo contribuições de Edgar Morin e Jesus Martín-Barbero, destacando os processos de *descentralização de hegemonia*, *de estruturação de novas sensibilidades* e formas de *socialidade*, e *da mestiçagem urbana* como estímulos multifacetados à constituição do *habitus*, gerados na contemporaneidade.

Segue-se abordando a dança e o universo de significação da mesma a partir dos campos analisados, o escolar e midiático. Além disso, no decorrer do capítulo, são apresentados alguns elementos observados durante o Estudo exploratório já mencionado; bem como, aproxima-se de interpretações feitas por pesquisadoras/artistas/dançarinas/docentes sobre a posição que a dança ocupa no campo escolar, bem como, sobre as condições objetivas que motivam sua efetivação na escola.

Por fim, o capítulo aproxima-se de reflexões acerca dos processos de ensino da dança na escola e destaca a proposta metodológica da Dança no Contexto, criada por Isabel Marques, a qual vislumbra processos de ensino e aprendizagem de dança que não estejam desconectados das redes de relações sociais e das

mudanças nos conceitos de corpo, tempo e espaço das sociedades contemporâneas tecnológicas.

O terceiro capítulo, intitulado “O corpo e a dança no campo da arte”, aborda a produção e estética artística da dança a partir da perspectiva de artistas/dançarinos(as)/pesquisadores que estudam a temática da Dança e Tecnologia, como Ivani Santana e Cristiane Wosniak. Assim como, questões referentes ao contexto da Videodança – chamada também de dança na tela – e suas particularidades e perspectivas no pensar, fazer e sentir dança. Pesquisadores de Videodança como Paulo Caldas e Leonel Brum contribuíram para as compreensões apresentadas.

No quarto capítulo, nomeado “Um percurso para o ensino de Videodança na escola” aborda-se o contexto da investigação empírica, bem como, descrição e análises suscitadas em campo – geradas a partir de três instâncias de ação presentes no estudo de caso, sendo: primeiro, o trabalho colaborativo entre pesquisadora e professora; segundo, a prática de ensino gerada a partir da colaboração; e terceiro, a participação e construção própria dos(as) alunos(as) diante do processo de ensino proposto pela professora – em diálogo com as questões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores.

Recupera-se ainda, o documento oficial de Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba a fim de analisar as abordagens de Ensino da Dança nas perspectivas das áreas da Educação Física e da Arte. Além disso, para triangular as análises, buscou-se reconhecer o próprio currículo de formação acadêmica das áreas – via grade curricular vivenciada na formação acadêmica da professora e pesquisadora envolvidas na investigação – visto como referência na formação profissional das(as) mesmas, que se defrontam com o ensino de dança na escola.

Nas considerações finais serão apresentadas explicações sobre os caminhos percorridos pela pesquisa. E finalmente, retoma-se a questão problema da pesquisa com a finalidade de elencar proposições em correspondência às mesmas, baseadas em reflexões geradas por meio deste estudo, apontando na sequência possíveis encaminhamentos para o aprofundamento do tema de pesquisa em investigações subsequentes.

2 O CORPO E A DANÇA NO CAMPO ESCOLAR

Cada campo⁷ corrobora para a construção do *habitus* dos agentes envolvidos, naturalizando condutas incorporadas, compatíveis à convivência no próprio campo. Torna-se assim um campo de forças que afasta e/ou aproxima compatíveis e incompatíveis e, entre esses, afasta e/ou aproxima dominantes e dominados. Essa força é referente ao volume e características dos capitais⁸ de cada grupo ou pessoa, que a todo momento disputam a permanência ou a modificação de sua posição no campo.

Sendo a escola um campo social e, de acordo com Bourdieu (1990), uma instância de reprodução por excelência, reflete-se, a partir das afirmações do autor, que o *habitus* escolar – incorporado inconscientemente pela comunidade estudantil – é produto de padrões e atitudes socialmente aceitas.

Visto o *habitus* como base na constituição de formas de dominação, na medida em que formula os usos sociais do corpo; reconhece-se, a fim de atingir reflexões acerca da posição da Dança e do corpo na Escola, a importância de observar os ritos, linguagens, a organização e normatização escolar, o trato com o saber e a seleção de conteúdos, que mecanizam o ensino a partir de um imperativo didático e que fazem do processo escolar uma rotina de aprendizagens, sendo

⁷ A partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, um campo trata-se de um espaço ou estrutura social de disputa e concorrência que possui uma dinâmica de funcionamento, com princípios e regras próprias, construídos por redes de relações e oposições entre interesses e posições hierárquicas de agentes que são seus membros.

⁸ Pierre Bourdieu, em sua teoria sociológica, considera quatro tipos de capitais que os agentes sociais, dependendo do campo, almejam possuir, sobre os quais investem para adquirir lucros, vantagens e posições sociais, sendo: o capital econômico, associado a posse de bens materiais, o capital social, relacionado aos contatos com outros agentes e grupos pois lhe causam efeitos sociais, o capital cultural, tratando-se dos bens culturais, estes subdivididos em capital cultural institucionalizado (como o diploma acadêmico), objetivado (como o livro) e incorporado (como propriedade que se fez corpo, o ter que se tornou ser, associado ao *habitus*) e o o capital simbólico, ligado aos bens simbólicos, ou seja, ao reconhecimento e posse dos demais capitais Destacam-se ainda os capitais próprios de cada campo social, ligados às especificidades das disputas empreendidas no seu interior.

extraídos da cultura dominante e legitimados na condição de capital cultural socialmente aceito e valorizado.

Compreende-se que uma pedagogia de gestos é formada, dentre outros fatores, a partir da materialidade resultante da seleção de conteúdos e das estratégias de ensino, as quais possuem cargas ideológicas e expressam determinada concepção de Educação, bem como, certa visão de corpo e movimento formada pelos currículos e professores(as).

Para problematizar o corpo e a dança na escola, segue-se abordando a construção do corpo social mediante os processos de escolarização, principalmente sob o aspecto da seleção e transmissão cultural, baseada em contribuições de Pierre Bourdieu.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CORPO SOCIAL MEDIANTE PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Ao analisar o campo escolar, Pierre Bourdieu questiona a viabilidade de um ideário de igualdade cultural pautado na difusão de um conhecimento “universal” ao denunciar um cenário de reprodução social. O autor chama atenção ao arbitrário cultural cultuado nos processos de ensino – sob o aspecto da seleção e transmissão cultural –, em que reconhece uma valorização à cultura da classe dominante, de modo que, ao legitimá-la como verdadeiro capital cultural socialmente valorizado, contrapõe-se a cultura do extrato social dominado.

Ampliando as análises, Bourdieu e Passeron (1973)⁹, retificam a compreensão de reprodução social da escola, ao pensá-la como:

[...] um campo que possui uma *doxa* específica, ou seja, um conjunto de pressupostos cognitivos e valorativos, cuja aceitação é imposta aos agentes que pertencem a esse campo. No caso do campo escolar, essa aceitação é estratégica e o novo postulante faz uma tentativa de compatibilizar seu *habitus* primário através da busca de um reconhecimento socialmente

⁹ BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseigement. Paris: Minit, 1973.

qualificado, num processo altamente carregado de afetividade e pelo qual o aluno admite renúncia e sacrifícios em troca de provas de reconhecimento, de consideração ou admiração (a partir de SOUZA, MEDEIROS e MARCHI JUNIOR, 2013, p.12).

Com isso, a prática pedagógica opera como uma violência simbólica, gerando consentimento a mecanismos internos do campo que inculcam condutas aceitáveis, marcando as relações, as práticas e os corpos. Essas marcas geradas pelo campo escolar, apesar de não serem imposições claras e sim inculcações “veladas”, provocam inconscientemente a interiorização de condutas, disposições e posturas corporais, que inevitavelmente, suscitam formas de pensar, ser e agir.

Deste modo, a escola, ao prever a homogeneização de conhecimentos transmitidos e assimilados, mascara a desigualdade de acesso ao conhecimento e horizontaliza uma falsa relação de recepção, deixando de atingir uma transmissão cultural pedagógica contextualizada e significativa, o que amplia a problemática da relação de aculturação de indivíduos e grupos, bem como, a incompatibilidade e evasão escolar.

A recepção adequada de uma mensagem supõe uma adequação entre as aptidões do receptor (aquilo que chamamos grosseiramente de sua cultura) e a natureza mais ou menos original [...] da mensagem. [...] o conteúdo informativo e estético da mensagem efetivamente recebida tem tanto mais chance de ser mais pobre, quanto a “cultura” do receptor for ela própria mais pobre (BOURDIEU, 2001, p.61).

A cultura dos(as) alunos(as) está baseada nas oportunidades geradas na família, cujas influências impulsionam objetivamente certos acessos e subjetivamente certos desejos e investimentos pessoais e coletivos. Para Bourdieu (2001, p.42) “é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança”, considerando além do núcleo familiar íntimo, o nível cultural do conjunto dos membros familiares extensivos e os ramos antecedentes.

Logo, para a obtenção de êxito escolar os(as) alunos(as) necessitam compatibilizar seu *habitus* às demandas do campo escolar, de modo que os *habitus*

cultivados na família são considerados decisivos para o resultado deste investimento.

Diante das distintas condições sociais dos agentes, a escola ao utilizar as “mesmas regras para indivíduos que ‘largam’ de pontos de partida sociais, emocionais e morais muitíssimo diferentes, (...) apenas reforça os privilégios trazidos de berço pelos alunos advindos das classes dominantes” (SOUZA, MEDEIROS e MARCHI JUNIOR, 2013, p.13).

Para Bourdieu, o próprio conhecimento escolar é considerado como sendo inferior, visto que, mesmo na aquisição dos conhecimentos escolares por parte de agentes de outros extratos sociais em busca de uma ascensão social, continua-se a sofrer desvantagens frente a exaltação da cultura dos herdeiros, cultura esta que não está necessariamente na escola, mas que é uma espécie de pré-requisito para o sucesso escolar e para a absorção de privilegiadas posições sociais.

Neste sentido, segundo Souza, Medeiros e Marchi Junior (2013, p.15), “para o sociólogo francês explicar-se-ia a manutenção de determinada ordem social pela valorização de uma cultura que não seria a transmitida pela escola”. Esta situação se estabelece em vistas das desarmônicas condições de acessos e posses de capitais entre agentes e grupos sociais, mas mais do que isso, se dá pela relação de dominação “ditada” pelos “bem possuídos”, atribuindo-se maior valor simbólico aos capitais correspondentes “ao que é da classe dominante”, e que por isso, lhes permite adquirir vantagens sociais.

Essa relação de dominação simbólica se faz presente também nas práticas pedagógicas, sustentada por uma estrutura meritocrática de rendimento escolar, de modo que, sucesso e fracasso são justificados por uma ideologia do dom nato, deslocando a problemática da desigualdade social para uma desigualdade de competência e talento (SOUZA, MEDEIROS e MARCHI JUNIOR, 2013).

Logo, esta engrenagem que naturaliza o dom nato é equivocada na medida em que as habilidades intelectuais e bens culturais conquistados pelos agentes sociais são condicionados por questões objetivas e subjetivas correspondentes as suas condições na dinâmica do jogo social, ou seja, a sua situação de pertencimento social.

A partir dessa relação de poder e dominação tensionada no campo escolar, e não somente nele, é que se encontra no corpo o lócus de investimento de predisposições (comportamentos) e, logo, de inculcação de disposições, baseadas nas posições que se ocupa nos campos (espaços sociais) em que se está inserido, associado aos efeitos do capital (economia de bens simbólicos) que possui.

Estas predisposições são estruturas estruturadas (no social) que podem se tornar estruturas estruturantes (no pensamento e corpo), marcando o *habitus* (práticas sociais) de cada indivíduo, produzindo disposições que funcionam como princípios de práticas.

E assim, cada nova experiência baseia-se na experiência passada, atribuindo-se grande peso às primeiras experiências (*habitus* primário), construindo um senso prático e uma economia do *habitus*. Neste sentido, para Bourdieu (2009, p.93) “o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto”, que por sua vez, produz efeitos duráveis inscritos nos corpos e nas crenças.

O *habitus* determina, portanto, regularidades nos modos de ser, pensar e agir. Estas regularidades e reproduções não ocorrem “por imposição de regras, códigos ou convenções, mas por disposições e esquemas incorporados de forma inconsciente, os quais não são obedecidos nem seguidos, mas atualizados no discurso” (HANKS, 2008, p.42); atualizados nos atos, nas posturas e nos usos do corpo na vida cotidiana.

Contudo, dentro dos limites destas regularidades, existe uma tendência a adotarem-se determinados comportamentos e a excluírem-se todas as condutas incompatíveis com as condições objetivas de cada campo, produzidas por seu princípio gerador. Isso se reflete na dificuldade de romper com a experiência nativa, ou seja, com a experiência de pertencimento social. (BOURDIEU, 2009).

E ainda,

[...], como manifestação de pertencimento social, o corpo seria o local de aplicação e de reprodução das formas de dominação (social, física e simbólica) e conseqüentemente um lócus de aposta, de mecanismo, de investimento, de *enjeux* privilegiado para o exercício da violência simbólica (MEDEIROS, 2011, p.296).

De acordo com as considerações de Bourdieu (2001), a ação pedagógica apresenta uma tendência à transmissão cultural sob forma de reprodução e naturalização de arbitrários culturais. Deste modo, mesmo frente a autonomia relativa do(a) professor(a), os modelos de ensino tradicionais consolidados e legitimados, tornam-se limitantes na medida em que estão incorporados no *habitus* professoral¹⁰.

A autoridade pedagógica da qual o(a) professor(a) faz uso – ao ser postulado como detentor e transmissor do conhecimento escolar –, conduz ao autoritarismo como pressuposto na relação comunicativa. Deste modo, a relação “dialógica” encontra-se bastante centrada no(a) professor(a), logo, ocorrendo de forma unidirecional.

Neste sentido, a própria estrutura física da sala de aula e a disposição das cadeiras são demonstrativos de determinado modelo de ensino consolidado. Basta entrar em uma sala de aula e perceber que os(as) alunos(as) encontram-se, predominantemente, sentados, em filas/colunas, um atrás do outro, direcionados para o(a) professor(a), figura central desta estrutura. Aos(as) alunos(as) é solicitado, de modo geral, que permaneçam parados, movendo preferencialmente somente braços, mãos e cabeça. O não movimento faz parte da lógica estabelecida.

Em estudo sobre a construção do corpo em escolarização, Medeiros (2003) interpreta que impor aos corpos a posição sentada, de modo que o espaço físico de cada aluno(a) seja limitado ao perímetro de sua carteira, “é a maneira que se aposta ser mais eficaz para controlar as regras em cumprimento, fornecendo para sala de aula uma característica que acentua a imobilidade corporal” (MEDEIROS, 2003, p.75).

Esta condição de imobilidade e/ou restrição de movimento corporal agenciada pelo sistema de ensino gera disposições incorporadas no *habitus* estudantil¹¹ e, portanto, é identificada pela autora como um dos elementos da cultura da escola de

¹⁰ *Habitus* professoral, interpretado pela derivação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, diz respeito aos modos de ser professor, as estruturas de comportamento e percepção incorporadas por um conjunto de professores, de acordo com a natureza do campo ao qual pertencem.

¹¹ *Habitus* estudantil, interpretado pela derivação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, trata-se dos modos de ser estudante, compondo a constituição do *habitus* de grupos de estudantes, mediante as condições do campo escolar ao qual pertencem.

ajuste e compatibilização à ordem estabelecida. E ainda, esta defasagem gerada pela cultura do não-movimento contribui para o processo de reprodução social e cultural, pois ao legitimar-se uma cultura transmitida implica-se em desvalorizar outras possíveis (MEDEIROS, 2003).

Para além das prescrições de controle de movimento corporal presentes na sala de aula, em aulas de Educação Física, apresenta-se uma tendência ao desenvolvimento de técnicas específicas nas quais os(as) alunos(as) devem investir seus esforços. A quadra poliesportiva, destinada para estas aulas, dá indícios da consolidação histórica do Esporte como principal conteúdo de aprendizagem. E assim, habilidades com bolas são incentivadas, sendo as práticas esportivas as mais recorrentes e, ainda, as mais desejadas pelos(as) alunos(as), chegando ao ponto dos termos Educação Física e Esporte serem frequentemente considerados como sinônimos, presente na fala de alunos(as).

Nas aulas de Arte, apesar de prever o ensino das distintas linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança –, apresenta-se uma tendência à valorização de práticas ligadas às Artes Visuais, priorizando os trabalhos manuais. Visto que o(a) professor(a) que leciona a aula de Arte até o quinto ano do Ensino Fundamental não tem uma formação específica, salvo exceções, tendo licenciatura em pedagogia. E mesmo os(as) que possuem, são especialistas em uma linguagem artística somente, não estando capacitados ao ensino de arte em todas as suas esferas de conhecimento. E assim, o trabalho com o corpo e com a dança tende a ser negligenciado.

Quanto aos momentos aparentemente informais, como o do recreio escolar, alguns elementos observados durante o estudo exploratório no que diz respeito às lógicas que envolvem as experiências, motivações e investimentos por parte dos(as) alunos(as) em relação aos usos sociais do corpo passam a ser abordados.

Observou-se no recreio a realização de práticas esportivas como parte da rotina. Os esportes incluídos regularmente neste cenário são o futebol, basquetebol e voleibol. Além destes esportes, brincadeiras de perseguição e corda compõem as práticas corporais. Quanto a quem faz uso dessas práticas e espaços, a primeira conversa sobre o assunto revelou:

Quem ocupa as quadras? (pesquisadora)
 Os piás. (aluna1)
 Mas eu já vi uma menina jogando. (aluna2)
 Onde ficam as meninas? (pesquisadora)
 Sentadas. (aluna2)
 Nos cantos. (aluna3)
 Mas é os mais grandões que brincam de vôlei. (aluna4)
 A maioria dos pequenos brincam de mancha esconde, pega-pega. (aluna3)
 Por que? (pesquisadora)
 Até no vôlei, os grandes, assim, não permitem que a gente jogue. Não sei por que.
 (aluna1)
 Vocês tentam e eles não permitem? (pesquisadora)
 É. (aluna3)

(Trecho de conversa coletiva realizada durante o recreio com alunas representantes do Grêmio Estudantil - 04 de novembro de 2013)

Em conversa com outros(as) alunos(as), percebeu-se que, apesar de serem contra o “monopólio” de alguns sob uso das quadras e materiais esportivos, acabam desistindo de participar. Isso foi possível perceber em relatos tanto de alunas – “eles até poderiam deixar você entrar, mas são muito grosseiros e você pode se machucar” – quanto de alunos – “não dá para jogar com eles” e “não gosto muito de jogar porque eles ficam dizendo que tudo é falta, eles fazem as regras, sempre a favor deles”.

Com isso, parece existir uma falsa permissão que todos joguem, mas na prática quem é “de fora” e consegue “entrar” não deseja voltar a jogar. Esta inacessibilidade velada mascara a diferença de acesso às práticas. Deste modo, a tendência é que sempre joguem os mesmos alunos, dentre eles os maiores e com amplo capital social e corporal, estabelecendo uma relação de dominação simbólica.

Existe uma tendência à preservação desta situação de hierarquia na utilização dos espaços do recreio, de modo que os menos providos de capitais compatíveis com as lógicas estruturantes das práticas abandonam a intenção de utilizar os espaços devido as condições objetivas do campo e, com isso, também ficam desestimulados em realizar práticas corporais na escola, algo que passa a fazer pouco sentido e ter um pequeno ou nulo investimento. Estas condições conduzem a disposições no *habitus* de agentes e grupos.

Na situação observada, reconhece-se uma naturalização das condições de utilização dos espaços e das práticas corporais legitimadas, e neste sentido, um processo de *economia do habitus*.

E assim, percebe-se que o uso do espaço e tempo do recreio para uma prática corporal fica defasada por seus próprios referenciais, restritos em termos de experiências, tanto por condições objetivas quanto pelas motivações subjetivas.

Em pesquisa sobre a experiência escolar cotidiana e a construção de gênero na subjetividade infantil, Marangon (2004) pontua a ocupação do espaço do recreio dividido em espaço central e periférico do pátio. A partir de sua investigação empírica, aponta que “o espaço central se caracterizou como o espaço do movimento mais intenso e o espaço periférico pelo movimento menos intenso ou pelo não-movimento” (MARANGON, 2004, p.51), e ainda, que a ocupação maior do centro se dá pelos meninos e das periferias pelas meninas.

No Estudo exploratório referido nesta dissertação, foi possível perceber, no comportamento dos(as) alunos(as) ocupantes dos espaços periféricos utilizados no recreio, o interesse maciço pelo uso de celulares, com interesses direcionados a ouvir músicas, ver fotos pessoais, vídeos do youtube e acessar as redes sociais.

O celular, ao ser um bem material e estar ligado a uma demanda cultural relacionada à comunicação, torna-se um capital simbólico que pode assegurar vantagens na aquisição de capitais sociais, podendo elevar a posição de um aluno frente aos outros, e para além do campo escolar, aos demais agentes em outros vínculos sociais.

Independentemente das motivações objetivas e subjetivas para o uso do celular e suas ferramentas, seja no campo escolar ou em outros campos socializadores, percebe-se que seu uso gera modificações nas formas de interação entre agentes sociais, na relação com o corpo e com a imagem.

Contudo, os investimentos despendidos pelos(as) alunos(as), para serem incluídos e aceitos socialmente no espaço do recreio, são correspondentes às demandas de capital cultural, social, econômico e simbólico estabelecidas nas relações entre eles, bem como, de acordo com as lógicas do campo escolar e/ou sem entrar em desacordo com elas, mas que tratam-se de lógicas próprias deste espaço de convivência coletiva. Logo, inevitavelmente alguns se colocam em posições dominantes e outros em posições desfavorecidas.

Estas práticas e discursos localizados no recreio escolar são demonstrativos de bases de formação do esquema corporal, incitadas pelas condições oferecidas no campo escolar, que inculcam posturas e gestos corporais e engendram formas de socialização.

Considera-se importante indagar-se sobre o que a sociedade está afirmando através das regularidades presentes nas condições oferecidas ao corpo no interior da escola, e mais do que isso, o que a sociedade suscita ao constructo social do corpo.

As rotinas que se repetem cotidianamente na escola, se por um lado ajudam a organizar o trabalho pedagógico, dimensionando os tempos e os espaços, por outro expressam formas de agir e se relacionar que, pela repetição, reforçam, tacitamente, valores e códigos de classe, raça, etnia, orientação sexual e gênero (MARANGON, 2004, p. 61).

Este estudo não pretende aprofundar as análises a partir das consequências das práticas formais e informais de ensino para a construção do corpo social, pois, para além de pensar sobre o processo de padronização e reificação dos movimentos e dos corpos, a dissertação tem como enfoque o reconhecimento do potencial para a produção de novos paradigmas.

Mas, ao reconhecer que o ensino de técnicas corporais marca o processo de educação do corpo, e sendo a dança um conteúdo pertencente aos componentes curriculares da Educação Física e Arte, e que por isso, prevê a sistematização de processos de ensino, supõe-se a necessidade de atentar-se às problemáticas até aqui expostas.

Ao reconhecer que outros campos de socialização também inscrevem marcas nestes mesmos corpos – estruturando seus *habitus* por meio de práticas regularmente reproduzidas e inculcadas que orientam a construção corporal e identitária das crianças e jovens, herdadas no seu contexto social –, optou-se por prosseguir propondo reflexões acerca do campo midiático e de seus desafios e influências ao campo escolar.

2.2 DO CAMPO MIDIÁTICO AO CAMPO ESCOLAR

De acordo com Morin (2011, p.6) as sociedades modernas são policulturais no sentido de possuírem diferentes pólos de cultura advindos das atividades de distintos campos sociais como, por exemplo, da igreja, do estado, da mídia e da escola. E assim, cada qual apresenta uma roupagem específica, porém possuem forças de influência umas sobre as outras, de modo que “afrontam ou conjugam suas morais, seus mitos, seus modelos dentro e fora da escola”.

Deste modo, a trama cultural urbana apresenta distintas formas de viver e de pensar, diferentes estruturas de sentir e de narrar, mas “muito fortemente comunicadas no sentido de que cada cultura se encontra intensamente exposta às outras” (BARBERO, 2004, p. 360).

De tanto crescer para fora, as metrópoles adquirem as características de muitos lugares. A cidade passa a ser um caleidoscópio de padrões e valores culturais, línguas e dialetos, religiões e seitas, etnias e raças. Diferentes formas de ser passam a concentrar-se e a conviver em um mesmo lugar, convertido em síntese do mundo (IANNI¹², 1997, p.74 citado por BARBERO, 2004, p.361).

Para tanto, vale buscar compreender os movimentos da cultura, suas influências, suas correspondências, suas contradições, as quais constroem a identidade e o *habitus* de agentes e grupos sociais.

Esta dinâmica da vida contemporânea gera, por assim dizer, estímulos multifacetados à constituição do *habitus*. Para argumentar esta afirmação, optou-se por abordar alguns aspectos levantados nos estudos da Comunicação, sendo: o processo de *descentralização de hegemonia*, de *novas sensibilidades* e formas de *socialidade*, e a *mestiçagem urbana*.

O processo de *descentralização de hegemonia*, tensionado pela cultura de massa – a primeira cultura considerada universal na história da humanidade – desestabiliza a concentração de hegemonia dos campos mais tradicionais como o Estado e a escola.

¹² IANNI, O. *A era do globalismo*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1997.

A cultura de massa (...) evolui na superfície frenética das atualidades, *flashes*, modas, vogas, ondas; evolui em profundidade segundo os desenvolvimentos técnicos e sociais: estão em movimento as técnicas que estimulam a procura e a procura que estimula as técnicas no mercado do consumo cultural. A cultura de massa adere a muito mais processos evolutivos que as culturas impostas pela autoridade ou tradição, como as culturas escolares, nacionais e religiosas. (MORIN, 2011, p. 178)

Com isso, estamos diante de uma complexa reorganização da hegemonia, de modo que a materialização da indústria cultural – que altera os modos de circulação da informação e modelos de socialização – passa a ser um “dispositivo-chave na construção das identidades coletivas, isto é, dos processos de diferenciação e reconhecimento dos sujeitos que conformam as diversas agrupações sociais e também as dinâmicas de indiferenciação dos mercados” (BARBERO, 2004, p. 359).

Em sua lógica industrial, maciça, técnica, burocrática e capitalista a cultura de massa, em osmose com a publicidade, orienta para o consumo através de seus recursos e apelos de fundo publicitários; onde moda e obsolescência caminham alinhadas e aceleradas, legitimadas pela lógica do *presente sempre novo*; e conselhos de *saber viver* voltados ao lazer, à vida individual e privada, são oferecidos e legitimados pelas lógicas do mercado. (MORIN, 2011).

Para tanto, o capital simbólico da moda está na identificação àquilo que é pertencente à elite, porém ao ser democratizado, perde o que seria original e vira “corriqueiro”, sendo assim, vem a obsolescência instaurando mudanças atrás de mudanças e impulsionando a renovação da moda. (MORIN, 2011).

A cultura de massa leva modelos culturais a todos os domínios – relações amorosas, beleza, vestuário, sedução, erotismo, saber viver, alojamento –, modelos afetivos e práticos de personalidade, e estes se aclimatam por serem o aspecto cultural do grande ímpeto mundializante da civilização tecnicista e por parecerem anunciar uma salvação terra a terra. (MORIN, 2011, p.157)

Desta forma, ela ganha sentido de complementariedade da vida, tanto pela incitação à imitação gerada por identificação, quanto por saciar desejos de forma projetiva, servindo de consolo. Nesta relação entre o real e o imaginário, “por um

lado, as necessidades insatisfeitas irrigam os grandes desabrochamentos imaginários da ação e da aventura; por outro, as plenitudes imaginárias da felicidade e do amor irrigam a vida empírica” (MORIN, 2011, p.166).

Para Morin (2011), esta relação, ao mesmo tempo que alimenta a vida social, a atrofia. Afinal, ela “acalma ou purifica as necessidades impraticáveis, mantém ou excita as necessidades praticáveis e finalmente, adapta o homem aos processos dominantes” (MORIN, 2011, p.166).

Como toda cultura, a cultura de massa elabora modelos, normas; mas, para essa cultura estruturada segundo a lei do mercado não há prescrições impostas, mas imagens ou palavras que fazem apelo à imitação, conselhos, incitações publicitárias. A eficácia dos modelos propostos vem, precisamente, do fato de eles corresponderem às aspirações e necessidades que se desenvolvem realmente (MORIN, 2011, p.103).

Sendo assim, por via de dominação simbólica, as mídias vêm assediando e orientando a família ao penetrarem a intimidade dos lares oferecendo um “canal aberto” de informações que, apesar de em grande medida não expressarem os valores e crenças herdados no seio familiar, oferecem “um conjunto de modelos de comportamentos operantes” (ROSITI, citado por MORIN, 2011, p.109) que ajustam as matrizes de percepção, apropriação e ação dos agentes no âmbito social, ou seja, ajustam o *habitus* de agentes e conformam a *fisionomia* de grupos sociais.

Por outro lado, as mídias também vêm desafiando a educação ao reduzir sua hegemonia no domínio do saber. A posição da escola como fonte do saber, e logo, detentora de um grande poder na formação dos agentes sociais, vem perdendo sua soberania à medida que o saber circula de forma difusa, para além do sistema educativo formal, conduzindo os agentes sociais a novas formas de interação, comunicação e construção de conhecimento em múltiplos espaços e tempos, presenciais e virtuais, formais ou informais de ensino.

As novas condições de acesso de informação e de comunicação, fazem com que as crianças e jovens – frequentadores da instituição escolar no papel de educandos – estejam imersos em outras linguagens, saberes e escritas que circulam pela sociedade, o que promove mudanças nos modos de se relacionar, de aprender, de sentir, de pensar e de viver (BARBERO, 2000).

A cultura-letrada vigente no sistema escolar tradicional vem perdendo terreno à cultura não-letrada, o que quer dizer que a sociedade está imersa em um novo entorno educacional, o qual é difuso e descentrado, em que diferentes linguagens e saberes estão em voga.

Trata-se não só de culturas novas mas das culturas de que vivem os jovens e que por não ter uma âncora geográfica definida são com frequência apontadas como antinacionais, quando o que na verdade nos estão apontando é a existência de novos modos de operar e perceber a identidade. Identidades com temporalidades menos 'longas', mais precárias, dotadas de uma plasticidade que lhes permite amalgamar ingredientes que provém de mundos culturais bem diversos, e portanto atravessadas por trechos descontínuos, por não- contemporaneidades, nas quais intervêm gestos atávicos, resíduos modernistas, inovações e rupturas radicais. (BARBERO, 2004, p.153).

Por meio de novas relações com o saber, os estudantes estão imersos em outros saberes disseminados pela sociedade de forma difusa e versátil, com uma "pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escritas (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam" (BARBERO, 2004, p. 336). Deste modo, novas *sensibilidades* e modos de *socialidade* são fomentados pelos meios midiáticos e pelos usos de tecnologias de comunicação e informação, destoantes do que se encontra na escola.

(...) diante de um aluno cujo meio ambiente comunicativo o 'empanturra' cotidianamente desses outros saberes-mosaicos que, na forma de *informação*, circulam pela sociedade, a reação da escola é quase sempre de entrincheiramento em seu próprio discurso: qualquer outro é sentido pelo sistema escolar como um atentado a sua autoridade. No lugar de ser percebida como um chamado a restabelecer o modelo de comunicação que subjaz ao modelo pedagógico, a intromissão dos saberes e linguagens diversos resulta no endurecimento do controle dos discursos que desrespeitam o sagrado saber escolar (BARBERO, 2004, p. 341).

A escola, ao reagir reforçando o seu autoritarismo no lugar de rever seu modelo pedagógico, tende a aumentar a brecha que existe entre a cultura dos alunos e da escola. Neste sentido, desvaloriza-se o que vem "de fora" da escola e o que vem "de dentro" dos alunos, ao serem compreendidos como reflexos de

alienação, relacionando-os ao que é inculto, e assim, sujeitando-os a um processo de aculturação, que tende a se refletir em fracasso escolar e evasão.

Ao buscar compreender as matrizes culturais dos alunos fica evidente sua confluência aos estímulos advindos da indústria cultural, visto suas características de relativa universalização e acessibilidade a todas as camadas sociais, as idades e sexos, logo, ao “grande público”, à “massa”.

No entanto, vale salientar que apesar do caráter de massificação, sua apropriação não ocorre de forma homogênea para todos os agentes, pois, apesar de seu conteúdo ter caráter diretivo, passa por distintas apropriações devido aos diferentes capitais, principalmente cultural e econômico, que direcionam os gostos e acessos (SOUZA, MEDEIROS e MARCHI JUNIOR, 2013).

No livro “A Distinção”¹³ Bourdieu (2008, citado por SOUZA, MEDEIROS e MARCHI JUNIOR, 2013, p.21) se dedica a “demonstrar como que a partir de consensos irrefletidos vão sendo construídas as homologias entre o consumo cultural e o *habitus* de classe tendo como moeda invisível aquilo que viria a ser por ele denominado de gosto de classe”.

Logo, conforme o volume de capital que cada um possui, delineiam-se escolhas relativas ao que ouvir, ler, assistir, vestir, falar, comer, gesticular; de modo que mais do que serem escolhas pessoais tratam-se de marcas de pertencimento social, considerando que indivíduos de mesma classe social tem condicionantes de existência semelhantes, visto a similaridade de acesso a bens e serviços (BOURDIEU, 2009).

Todavia, Barbero (2004, p.174) afirma que “a cultura maciça não ocupa uma única e mesma posição no sistema das classes sociais, pois em seu interior subsistem e coexistem matrizes culturais em conflito”. E assim, a *mestiçagem urbana* se revela através da cultura de massa por borrar as fronteiras entre culto, maciço e popular.

Ao pretender levantar referências a respeito das matrizes culturais que originaram e sustentam a cultura de massa, Barbero (2004) analisa historicamente essa mestiçagem. O autor relaciona seu nascimento aos interesses burgueses, que,

¹³ BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

ao possuírem monopólio econômico sobre os meios, pretendiam impor sua linguagem e manter o controle da informação e da fabricação de imagens, com o intuito de “possibilitar novas, sofisticadas e mais penetrantes formas de colonização, mediante as quais a dominação deixaria de ser sofrida como uma opressão para ser sentida como uma aliança que converte o dominador em libertador” (BARBERO, 2004, p. 53).

Sendo assim, o maciço se revela como “a imagem que a burguesia faz das massas, ou melhor, a imagem de si próprias que estas devem interiorizar para que cotidianamente seja legitimada a dominação que aquela exerce” (BARBERO, 2004, p. 121), tratando-se de um *projeto de classe universal*, como uma forma atual do capitalismo monopolista, que corrobora com o “projeto histórico que a burguesia produz para o povo desde finais do século XVIII” (idem).

Na mesma direção, segundo Souza, Medeiros e Marchi Junior (2013), Bourdieu (1997) ao estudar a dinâmica interna do campo midiático reconhece que, ao citar a televisão e o jornalismo impresso estes meios de comunicação de massa “não se apresentam como meros instrumentos de registro do mundo social, mas, ao invés disso, se constituem em dois poderosos instrumentos de construção daquilo a que com frequência damos o nome de realidade” (SOUZA, MEDEIROS E MARCHI JUNIOR 2013, p.20).

Neste sentido, Barbero (2004) desloca a problematização dos lamentos pelos prejuízos desta cultura “vulgar” gerada à cultura culta, para se perguntar o que a cultura de massa fez às culturas populares, implicando investigar “a história dessa relação, isto é, o paradoxal processo de gestação do maciço a partir do popular; (...), de afirmação/negação da memória popular nos atuais processos de massmidiação; os usos populares do maciço” (BARBERO, 2004, p.129).

Deste modo, a cultura maciça é então considerada negação do popular ao ser produzida para as massas, diluindo justamente suas diferenças conflituosas. Porém,

Não obstante, o maciço é, também, mediação histórica do popular, porque não só os conteúdos e as expressões populares, mas também as expectativas e os sistemas de valores, o ‘gosto’ popular, estão moldados pelo maciço; de maneira que, como disse Dufrenne, ‘é nessa cultura que hoje as massas investem desejo e da qual extraem prazer (BARBERO, 2004, p. 121).

Conforme Morin (2011), a cultura de massa representa o ópio da classe média e burguesa, bem como, o álcool das massas populares. A principal diferença é que enquanto os mais favorecidos partem para o consumo incitado por ela, os desprovidos ficam, de certo modo, estagnados na fase da aspiração. Porém, “há uma plenitude, uma superabundância, uma exuberante devastadora e proliferadora de vida, nos jornais e nas telas, que compensa a hipotensão, a regulação, a pobreza da vida real” (MORIN, 2011, p.105).

Esta dinâmica vai de encontro ao que Bourdieu¹⁴ (1997, citado por SOUZA, MEDEIROS e MARCHI JUNIOR, 2013), em sua investigação sobre o campo midiático, reconhece como a naturalização irrefletida que sustenta uma ordem simbólica de perpetuação da injustiça e da desigualdade social.

Buscando alinhar os Estudos da Comunicação e da Educação, é importante incentivar uma continuidade das reflexões empreendidas até aqui a partir de uma questão levantada por Barbero (2011) ao questionar o campo escolar: como a escola pode ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de apropriação de conhecimento sem reconhecer as relações que as crianças e jovens vêm estabelecendo com o saber a partir das formas de sociabilidade e sensibilidades incitadas pelo campo midiático?

Mais do que negar esta relação – como um risco à autoridade da escola e sua cultura letrada – e mais do que superestimar, como a salvação da escola; o autor sugere encarar os desafios culturais que o campo midiático gera à educação como uma possibilidade de se apontar caminhos.

Considera-se então, tênue, denso e desafiante o caminho de deslocamento do modelo escolar vigente, visto sua dificuldade de manter um diálogo com a dinâmica das transformações que penetram na cultura cotidiana, bem como, de estabelecer formas de comunicação e socialização usuais presentes na contemporaneidade.

Neste momento do texto, a fim de dar continuidade às ponderações teóricas, é importante abordar a dança e o universo de significação da mesma a partir dos

¹⁴ BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

campos analisados – midiático e escolar –, e ainda, resgatar alguns elementos observados durante o estudo exploratório já mencionado, uma vez que o mesmo objetivou observar e analisar aspectos especificamente relacionados aos sentidos da dança, presentes ou latentes em uma Escola Municipal de Curitiba.

2.3 ENTRE A “DANÇA MACIÇA” E A “DANÇA EDUCATIVA”

A dança demarca fronteiras sociais na medida em que gera relativa acessibilidade e identificação dos agentes, regulada de acordo com a posse de capitais correspondentes ao campo da dança na sociedade. Com isso, na medida em que a dança se especializa, se refina, se particulariza, ela se torna menos acessível e legível.

Deste modo, diferencia-se o público da dança, distinguem-se leigos de especialistas, dançarinos de espectadores, coreógrafos de intérpretes; de modo que papéis sociais são estabelecidos e são reveladores de pertencimento a determinados grupos sociais.

A dança fornecida pelos meios de comunicação de massa, por serem amplamente divulgadas, se tornam uma referência na sociedade. Suas lógicas de produção cultural são baseadas na lucratividade, logo, é estreitamente relacionada, por assim dizer, ao lazer individual e privado de consumo. Para tanto, tem o objetivo de ser legível ao maior número de pessoas em todas as idades.

Para Morin (2011), a principal característica da cultura de massa é sua relação com o movimento, visto sua adesão ao ritmo frenético do Espírito do Tempo, onde o espetáculo “não pode parar”, e assim, “(...) ficção científica, as danças e ritmos afro-americanos, à reportagem radiofônica, o sensacionalismo, o *flash*” (MORIN, 2011, p.177) agitam o homem médio.

Esse homem está fechado no mais estreito particularismo individual, mas seu espírito caseiro está aberto para os horizontes planetários. Está sujeito a um duplo ritmo fundamental, identificativo e projetivo, centrípeto e centrífugo, reativo e fantasmalizante, que torna uma amplitude inaudita na

afirmação acentuada da vida pessoal e na pulsação extensiva do novo espaço-tempo (MORIN, 2011, p.177).

O processo de produção cultural dos meios de comunicação de massa gera transformações nos produtos já existentes, ou seja, não os fabrica. Deste modo, altera-os em função do consumo universal. Ao serem adaptados aos padrões comerciais, podem sofrer maiores ou menores distorções, passando por simplificações, modernizações, maniqueísmos e atualizações (MORIN, 2011).

(...) paralelamente à difusão do *flamenco* andaluz, há a produção em massa de espanholas fabricadas em Paris e Nova York”; a par de sambas autóctones difundidos no mundo, há a fabricação pseudobrasileira das “festas do algodão” “colheita do café”. (...) Um verdadeiro *cracking* analítico transforma os produtos naturais em produtos culturais homogeneizados para consumo maciço (MORIN, 2011, p.56).

Neste mesmo sentido, Barbero (2004) afirma, “tudo se acha agora no mercado. As danças indígenas características do vale se bailam ao som de modernas orquestras, integradas por músicos profissionais que compõem novas melodias para estas danças” (ARGUEDAS¹⁵, 1977, p.125, in: BARBERO, 2004, p.146).

Para Tomazzoni (2009) a mídia, de modo geral, vem fabricando agentes dançantes, seja por meio dos nostálgicos filmes musicais hollywoodianos ao *funk* na televisão. O *funk*, assim como o *hip hop*, manifestações populares urbanas, tiveram seus vocabulários modificados/borrados ao serem retirados de seus espaços geográficos de origem, da periferia para o espaço de circulação da mídia sob a lógica do consumo. Para o autor, os adolescentes estão repletos de referências midiáticas de dança, de modo que

(...) a mídia acaba sendo uma instância importante para ‘educar’ os corpos que dançam. A mídia vem se estabelecendo como instância privilegiada na prescrição dos corpos que são autorizados a entrar na dança, das danças que devem ser dançadas, das expectativas e desejos destes corpos que dançam. E não só dos corpos que dançam, como também dos corpos que

¹⁵ ARGUEDAS, J. M. *Formación de una cultura nacional indoamericana*. Siglo XXI, 1977.

não dançam, mas gostariam de dançar, ou ainda, dos corpos que não dançam, mas são convocados a dançar (TOMAZZONI, 2009, p.19).

Para Tomazzoni (2009, p.64) a dança se encontra na lógica de uma sociedade de consumo, atingindo um público em escala planetária por meio da televisão, cinema e internet. Afirma que “o mercado lucra com a dança e a dança fatura com o mercado” ao perceber que programas de televisão, como o quadro “Dança dos Famosos” veiculada na rede globo e filmes como “Vem dançar” aumentaram as matrículas em academias de dança de salão, assim como, videoclips de *hip hop* aqueceram a comercialização de produtos relacionados à dança de rua, certos estilos de calças, bonés e tênis. A partir de Canclini¹⁶ (1995; TOMAZZONI, 2009), reconhece que para além das implicações econômicas, a problemática encontrasse nas maneiras como este consumo efêmero e cambiável afeta as formas de ser e estar no mundo.

Não somente a mídia mercantiliza a dança, mas também o Estado. Ele o faz quando a converte de étnica para típica, de modo a transformá-la em *patrimônio cultural*, com o intuito de lhe dar valor como capital cultural comum a fim de minimizar a fragmentação social e política do país e de fomentar o espírito de nacionalidade.

Deslocado de seu espaço cultural, o popular é devolvido a seus produtores através de fragmentos integrados em tipicidades do nacional, em formas de condutas estandardizadas ou necessidades de objetos industriais sem os quais a vida das comunidades é já impossível, convertido em veículo de desagregação entre objetos e usos, entre tempos e práticas (BARBERO, 2004, p.142).

E a escola, o que faz com a dança? A pesquisa de Andréa Assumpção (2005) vai de encontro aos processos de ensino de dança direcionado às apresentações para o Festival de Dança organizado anualmente pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Nesse estudo a autora aponta que a dança se faz presente na escola predominantemente como espetáculo, e com isso:

¹⁶ CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: ed. Revan/UFRJ, 1995.

[...] a dança quase sempre aparece objetivando um resultado, mais do que se voltando para o processo. Desta forma a preocupação e o interesse dos professores é, mais do que possibilitar a vivência e a experimentação da dança por todos os alunos, que se obtenha um produto que atenda as expectativas de uma dança espetacular – sincronia, melhor execução técnica, desenvoltura (ASSUMPÇÃO, 2005, p. 105).

Assim, o processo de criação em dança fica negligenciado e, fatalmente, tende a sustentar uma visão de dança restrita, como mera repetição de movimentos pré-estabelecidos pelo professor ou a reprodução de modismos divulgados pela mídia, que, na maior parte das vezes, acaba sendo referência em dança e movimentação corporal na formação dos alunos.

Ao refletir sobre o mosaico de matrizes de percepção advindas dos distintos campos socializadores que, numa cola de relações e significações sociais constroem as identidades dos agentes sociais, logo, compreende-se que o trânsito de “escolhas” individuais e coletivas também demanda questionamentos. Neste sentido, vale indagar-se sobre: que dança é essa que está nos diversos campos sociais, na mídia, na família, no encontro com os amigos? Qual dança faz parte da corporalidade dos estudantes? Que dança está presente ou latente na escola? Quais são os sentidos que permeiam a relação entre corpo e dança para os alunos dentro e fora do campo escolar?

Para Maçaneiro (2008, p.52),

Quando verifica-se a visão do corpo e reflete-se sobre o corpo que dança, na escola formal, veremos que ele acompanha os interesses da classe dominante, ou seja, o corpo tornou-se um fetiche e, portanto, mercadoria. Sendo mercadoria, manifesta-se como produto da indústria cultural, visando o consumo. A Dança, na escola, está inclusa nesse processo, ao fazer parte, na maioria das vezes, somente das programações festivas, elitizando e reproduzindo, através de coreografias, modelos de uma sociedade que privilegia a técnica consumista em detrimento da reflexão.

No contexto escolar analisado, por meio do Estudo Exploratório, ao observar a efetivação do projeto “Música no recreio” percebeu-se que a dança não fazia parte das práticas cotidianas presentes e “aceitas” neste ambiente. Embora os(as) alunos(as) pudessem levar músicas de seu gosto, as principais preferências e/ou

referências de repertório sonoro de grande parte dos(as) alunos(as) foram proibidas pela direção escolar devido as letras das músicas e as danças que incitavam.

A partir de um relato do inspetor, foi possível saber que a presença da dança ocorria no recreio quando embalada pelo funk, algo que acontecia no início do projeto, mas que foi reavaliado. E assim, apesar da possibilidade de escolha musical dos alunos, ainda que de forma limitada, a proibição do funk foi uma demonstração da normatização dos estímulos sonoros coletivos no tempo do recreio, demonstrada também pela definição de cinco estilos musicais e organização por dia da semana.

Embora o funk fizesse parte da preferência e/ou referência de repertório sonoro de grande parte dos(as) alunos(as), tanto a letra das músicas quanto a dança, eram incompatíveis com as lógicas do campo. Sua proibição, segundo o inspetor, foi justificada pela exposição do corpo das meninas ao dançarem, o que levou a direção escolar a proibi-la, além da reclamação de familiares. Este fato é revelador do interesse dos(as) alunos(as) em uma dança divulgada pela cultura de massa, e que por outro lado, é negada por parte da escola e de certas famílias.

Neste sentido, percebe-se que a escola tende a combater a experiência cultural que destoa de sua cultura letrada, como in-cultura, tratando-se de um processo de marginalização sociocultural. Logo, aumenta-se a brecha de choques culturais e as incompatibilidades nas relações entre a escola e o contexto ampliado dos(as) alunos(as). (BARBERO, 2011, JORGE HUERGO e M. BELÉN FERNÁNDEZ, 1999¹⁷).

Neste processo de negação por parte da escola e família, os modelos de pai/mãe e de educador(a) vêm perdendo forças para os modelos incitados pela cultura de massa. Os meios de comunicação de massa estão em destaque na construção identitária das crianças e jovens, pois correspondem aos seus desejos, que apesar de serem construídos pelo próprio meio midiático, expressam a “liberdade de escolha”, o que é inviabilizado em outros espaços socializadores, como a escola, nem mesmo para debate.

Em concordância com pensamentos de Tomazzoni (2009), fica evidente o protagonismo da mídia na produção de significados, comportamentos e práticas de

¹⁷ HUERGO, Jorge M.; FERNÁNDEZ, Belén. *Cultura escolar, cultura midiática: intercessões*. Universidad Pedagógica, Bogotá, 1999.

dança. O autor amplia as reflexões destacando outras situações em que a dança é midiaticizada, como na internet, ao ter conteúdos como vídeos ensinando passos de dança e a própria possibilidade de produzir videoclipes próprios, assistir e disseminar no *YouTube*.

Através de relatos e da observação, percebeu-se que vários(as) alunos(as) optam por ouvir músicas em seus fones, já que os estilos permitidos no projeto “Música no recreio” nem sempre correspondem a seus gostos musicais. Isso demonstra que os(as) alunos(as) estão em contato com outros recursos e espaços socializadores que circulam outros valores e referenciais identitários, nos quais cada criança e jovem projeta posições e incorpora disposições em seu *habitus*, ajustando sua matriz de percepção, apropriação e ação no âmbito social (SETTON, 2002).

No entanto, desvela-se um processo de assimilação, adequação e sujeição dos(as) alunos(as) ao que socialmente se liga à normalidade estabelecida, ao “aceitável” e valorizado, de modo que não se queira e/ou cogite dançar no recreio, e com isso, percebe-se que, para além da timidez relatada pelas alunas representantes do Grêmio Estudantil da escola, os(as) alunos(as) não reconhecem nesse ambiente as condições para que a dança se faça presente, pois os sentidos que a dança assume em suas vidas destoam das lógicas do campo escolar.

Diante da indagação da pesquisadora sobre a ausência de dança na escola um aluno responde: “eu acho que porque aqui é uma escola e não uma balada”, com tom de obviedade.

A dança na escola, desenvolvida nos moldes de um conteúdo curricular com caráter educativo, logo, sistematizado e formalizado, além de ser um grande desafio pela falta de professores(as) de Educação Física e Arte dotados de conhecimentos específicos em Dança, e pela escassez de bibliografia especializada – ambas questões que tratam de inviabilizar e/ou fragilizar o processo crítico de ensino da dança na Educação Básica –, tem outro grande desafio e/ou conflito que é o fato de não corresponder aos sentidos que a dança assume na vida dos(a) alunos(as), que, de acordo com este e outros estudos, estão bastante ligadas ao lazer de consumo fornecido pelos meios de comunicação de massa.

De acordo com Araújo (1997)¹⁸, adaptados a um contexto cultural, em grande parte imposto e veiculado pela indústria cultural, a atração do adolescente pela linguagem do movimento ocorre apenas no âmbito do lazer. No caso da dança, observa-se uma grande rejeição pelo aprendizado formal e acadêmico, justamente por não fazerem parte de seus cotidianos (Medina, Ruiz, Almeida, Yamaguchi e Marchi Jr., 2008, p.108).

A professora de Arte da escola pesquisada considera que a dança está ausente no trabalho proposto pelos(as) professores(as) em suas disciplinas e, também, em iniciativas dos próprios alunos(as). Chama-lhe atenção que quando o sinal¹⁹ foi alterado de uma sirene para uma música – por iniciativa da direção escolar – não causou efeitos relacionados à “dancidade” dos alunos(as). Observando este fato, em uma ocasião resolveu dançar quando a música do sinal tocou, nestes quinze segundos ela estimulou a turma a entrar na dança e o que conseguiu foram risadas e olhares de estranhamento como quem diz “olha o tipo da professora!”, sem aderirem aos embalos da música e a sua sugestão.

Reconhece-se aqui a necessidade de se refletir sobre as condições que objetivamente motivam a presença da dança no contexto escolar, optando-se por prosseguir abordando a posição que a dança ocupa no currículo e prática escolar.

Isabel Marques (2012, p.20), proponente da metodologia da Dança no Contexto, comenta que a “escola formal está 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 a questão do desprestígio (status secundário) do trabalho manual/braçal/corporal em contraposição ao trabalho intelectual, valores estes instaurados desde a colonização do país.

Para Fiamoncini e Saraiva (2006, 95) a dança “não faz parte do *saber* a ser desenvolvido, nem na escola da elite, nem na escola do povo”, situação que estaria posta porque a dança não corresponderia aos saberes necessários à produção na sociedade industrial e, assim, também não compo o rol dos saberes escolares hegemônicos. Neste sentido, as autoras apontam a situação de negligencia em relação ao conteúdo da dança na escola.

¹⁸ ARAÚJO, M. V. B. *A dança: laboratório multicultural relato de experiência*. Revista corporis, Pernambuco – Recife, v.1, n. 1, p. 15-21, jan./dez., 1997.

¹⁹ Estímulo sonoro que informa a transição de início e término de cada aula e recreio.

Para Débora Barreto (2004) a dança não é valorizada dentre os conhecimentos escolares necessários a “dita formação cidadã”, considerando a existência de uma desvalorização da linguagem corporal neste campo. Com isso, Barreto (2004) reconhece a escola como um lugar em que falta comunicação e sobra isolamento.

A pesquisa realizada por Assumpção (2005), na qual sua investigação foca a inserção crítica da dança na realidade das Escolas Municipais de Curitiba, aponta que, embora a dança seja apresentada tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto nas diretrizes estaduais e municipais como conteúdo pertencente às áreas de Educação Física e Arte, na realidade escolar ela ainda encontra-se bastante atrelada aos momentos de homenagens e festividades, e pouco explorada enquanto conteúdo curricular. Para Assumpção (2005, p.113) isto se deve,

[...] entre outros motivos, porque a formação de professores que, teoricamente seriam capacitados para atuar com dança [...] apresentam lacunas ao tratar deste conteúdo, uma vez que há desvalorização do corpo na arte, e uma desvalorização do trabalho expressivo na Educação Física.

Isabel Marques (2012) reafirma que a falta de professores com formação adequada para atuar na área de dança é um complicador para seu efetivo ensino no sistema escolar. Sendo assim, outras linguagens artísticas são consolidadas na disciplina de Arte no Ensino Básico, bem como, outras práticas da cultura corporal são perpetuadas na Educação Física escolar.

Para além de levantar dificuldades e desafios à realização do ensino de dança na escola, esta pesquisa passa a abordar contribuições de Isabel Marques para o campo da Dança na Escola através de uma proposta metodológica que denominou de “Dança no Contexto”.

2.4 A “DANÇA NO CONTEXTO”

Ao reconhecer a ocorrência de grandes transformações no universo das Artes e da Dança no decorrer dos tempos, Isabel Marques (1996) avalia que apesar do

potencial de se fornecer subsídios para conformação de novas concepções de ensino de Dança, pouco se tem alterado nas ações educativas presentes tanto nas escolas, como nas universidades e academias de dança, o que considera como um movimento conservador.

Para a autora, existe uma precarização dialógica entre as instituições que realizam o ensino de dança e o universo de criação contemporânea da área, e ainda, visualiza um diálogo acrítico e pouco presente entre o mundo da arte e o mundo da escola, de modo que os processos pedagógicos que incluem a dança na escola, recorrentemente, travam uma relação de ingenuidade a respeito do que os corpos estão reproduzindo e perpetuando através da dança.

Marques (2012) alerta sobre a existência de distintas mensagens ocultas e interpretações oferecidas por repertórios de dança, e assim, a necessidade de serem problematizados em situações de ensino de dança na escola. A autora também aponta a necessidade de que os(as) professores(as), incluindo a si mesma, tenham atenção na forma com que ensinam exercícios e sequências de movimentos, visto que,

Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. Regras posturais enraizadas na anatomia padrão, sequências de exercícios preparadas para todas as turmas de mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, as festinhas de fim de ano) podem estar nos desconectando de nossas próprias experiências e impondo tanto ideias de corpo (em forma e postura) quanto de comportamento em sociedade (MARQUES, 2012, p.29).

Ao abordar contextos e experiências de dança de diferentes épocas, Marques (1996) destaca um movimento de artistas/dançarinos das décadas de 1960 e 1970 que marcaram profundas transformações nos conceitos de dança. Este movimento foi empreendido por artistas do Judson Dance Theater²⁰ que tinham o interesse de propor uma dança sem um virtuosismo técnico, de modo que qualquer pessoa sem

²⁰ A partir de estudos de Ludmila Pimentel (2008) trata-se de um grupo de artistas norte-americanos que se reuniam no subsolo de uma igreja, a Judson Church. Em 1963 a Judson Dance Theater se torna uma associação de artistas, dentre eles tinha como líderes Ivonne Rainer, Trisha Brown, Steve Paxton, Lucinda Childs, Debora Hay e David Gordon. Em 1964 realiza sua última apresentação após cerca de 200 danças apresentadas.

formação específica em dança pudesse dançar e coreografar, utilizando movimentos do cotidiano em estreita relação com a arte.

De acordo com Ludmila Pimentel (2008, p. 53) o grupo de artistas acreditava que a dança não deveria estar separada da vida cotidiana das pessoas, por isso, pretendiam desconstruir a proposta burguesa de legitimar a arte como uma atividade especializada. Logo, com a intenção de popularizar a dança, o movimento de Judson Dance Theater incluiu em seus processos criativos diferentes métodos de criação coreográfica, indo além dos pertencentes ao universo formal da dança, com “técnicas aleatorias, indeterminación, juegos de poder, improvisación, determinación espontânea, entre otros”.

El factor más innovador de la propuesta de la Judson era que incluso los bailarines que nunca habían sido coreógrafos hicieron sus propias piezas, además de haber también creaciones coreográficas hechas por personas que no eran bailarines, y que ni siquiera tenían formación en danza, desmitificando profundamente el papel del coreógrafo. (PIMENTEL, 2008, p.53)

Eles propunham uma dança que desse voz ao intérprete sem a imposição de uma determinada estética coreográfica e sem o autoritarismo de um coreógrafo a respeito da composição coreográfica e dos seus significados. Como dançarinos-interpretetes, pretendiam expressar suas próprias ideias e convicções, deixando ao diretor e/ou coreógrafo o papel de apreciador crítico e/ou de um realizador de processos criativos junto aos dançarinos(as). Yvonne Rainer foi uma referência deste movimento por criar o “manifesto do não”²¹ em 1974.

Esta concepção de produção de dança, que se transposta para um processo de ensino-aprendizagem na escola, é capaz de gerar mudanças consideráveis no papel do professor e em suas práticas educativas, de modo que, mais que um transmissor, estaria a agir como um mediador de conhecimentos, de modo a

²¹ Não ao espetáculo não ao virtuosismo não à transformação magia e faz de conta não ao glamour e transcendência da imagem da estrela não ao heróico não ao anti-heróico não ao lixo metáfora não ao envolvimento do intérprete ou do espectador não ao estilo não ao camp não à sedução do espectador pelos artifícios do intérprete não à excentricidade não a mover ou comover não a ser movido ou comovido. (RAINER, apud CANTON, 1994, p. 104, apud WOSNIAK, 2006, p.29)

problematizar o conteúdo e provocar no aluno(a) um olhar sobre o ato criador, para assim, emergir a produção de sentidos e conhecimentos em dança.

Por este viés, tem-se a chance de deslocar a posição dos(as) aluno(as) de “dançarinos(as)-reprodutores” para “intérpretes-criadores(as)”, dando-se lugar ao “fazer dança”. Deste modo, o(a) aluno(a) é ao mesmo tempo produtor e produto de sua obra, revelado no corpo que produz dança e é produzido no ato de dançar (ASSUMPÇÃO, 2005).

No livro intitulado “Didática da Educação Física 1”, Fiamoncini e Saraiva (2006), propõem um processo de ensino de dança na escola com base no conteúdo de improvisação. Esta escolha se deu pelo intuito de problematizar a formalidade técnica no ensino de dança de modo a enfatizar a importância da experiência criativa justamente na desapropriação da técnica, o que no seu entendimento, abre espaço para o aspecto expressivo e para a *desesteriotipação* dos movimentos socialmente construídos, como diferenciações de movimentos dançados por mulheres e homens. Tratando-se então, de “um processo que permite a todas as pessoas dançarem – ou movimentarem-se expressivamente – dentro de suas possibilidades individuais” (FIAMONCINI; SARAIVA, 2006, p.95), e principalmente, em busca dos movimentos reelaborados e significativos.

Em alusão ao “manifesto do não” de Yvonne Rainer, Isabel Marques expressou algumas de suas convicções:

(...) não a passividade corporal, não à reprodução de movimentos mecânicos, não ao autoritarismo do professor e diretor, não à técnica universal vazia, não à homogeneização de corpos e estilos, não à separação entre o mundo da arte e o mundo do ensino, não... (MARQUES, 1995. In: MARQUES, 1996, p.174).

Em experiência como assessora de Educação Artística/Dança na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante a gestão Paulo Freire (1989 a 1991), Marques buscou “construir pontes práticas entre o pensamento freireano e o ensino de dança, entre os conteúdos específicos da dança e a realidade dos alunos(as)” (MARQUES, 1996, p. 23), o que lhe conduziu a caminhos ainda não percorridos e lhe possibilitou ampliar suas reflexões teóricas e práticas como pretendia.

Neste percurso, perguntas vinham norteando seus caminhos de pesquisa e suas práticas como docente, dentre elas:

Como fazer com que as práticas de ensino de dança não se distanciem dos conceitos contemporâneos de arte e de criação artística? Ou seja, como favorecer um diálogo crítico e transformador entre o mundo da escola e o mundo da dança? Como não perpetuar valores e conceitos cristalizados de dança (...) não incidir no conservadorismo (...) não isolar o aluno no estúdio/sala de aula, fazendo com que haja uma rede múltipla de relações entre aluno-dança-mundo, uma rede de significados e significações? (MARQUES, 1996, p.25).

Em sua tese de doutorado, intitulada “A Dança no Contexto: uma proposta para a educação contemporânea”, Isabel Marques (1996) relata o desenvolvimento de um projeto artístico-educativo, concebido e coordenado por ela, desenvolvido em três escolas da rede estadual de ensino de São Paulo no ano de 1993. Este projeto, chamado *Terpsichore*, foi o elemento propulsor das análises e proposições que vieram a se tornar princípios metodológicos para o Ensino da Dança na Escola com ênfase no contexto ao qual se está inserido, dando forma a pedagogia da Dança no Contexto, proposta pela autora.

Em sua pesquisa, Marques (1996) teve o intuito de “dar voz” a dança em seu contexto e de “dar voz” aos alunos(as) e professores(as) participantes do projeto, além de defrontar-se com a realidade escolar. Para isso, exercitou revisar, criticar e deslocar seus próprios princípios pedagógicos voltados ao processo de ensino de dança.

Dentre as etapas de desenvolvimento do projeto, ocorreram vivências em formato de montagem aberta e processual, nas quais dançarinos(as) colaboradores realizavam fragmentos de cenas inacabadas – fundadas nos temas (contextos) levantados nas etapas iniciais do projeto –, a fim de abrir o diálogo com os(as) alunos(as) sobre os movimentos corporais, as marcações de espaço, os figurinos, músicas, etc., além de apresentar-lhes um pouco sobre a dança contemporânea; tendo como desafio gerar um envolvimento livre e espontâneo por parte dos estudantes, sendo incentivados à apreciação, experimentação e criação de um trabalho artístico em dança; improvisando, coreografando e aprendendo repertórios (MARQUES, 1996).

Deste modo, foi entendido como uma oportunidade para os(as) alunos(as) “tanto de desfrutar estética/artisticamente da dança contemporânea como de aprender mais sobre a dança em si (...) e traçar múltiplas relações com o mundo em que vivem” (MARQUES, 1996, p.176).

Quanto ao fato de Isabel Marques optar por gerar o contato dos alunos com dançarinos(as)/pesquisadores acredita-se estar associada a sua crença na importância do professor ser mais que um mediador do conhecimento entre os mundos da dança, da escola e da sociedade, sendo ele próprio uma fonte viva para que se experimente de maneira direta esta relação, e neste caso, os(as) dançarinos(as) estariam a cumprir esta função/postura, assim como a autora defende como ideal (MARQUES, 1996, 2011, 2012a, 2012b).

Ao reconhecer o corpo e a dança como fontes primeiras para o fazer-sentir dança e para compreensão do mundo de forma artística e estética, Marques (2012) acredita na importância do professor associar o fazer artístico ao pedagógico, de modo a ser um professor-artista, para que tenha condições de sistematizar o ensino de dança na escola agregando conhecimentos teórico-práticos que envolvem o “fazer-pensar” dança.

Isabel Marques (1996) também propõe que o ensino de dança tenha como ponto de partida o contexto ampliado dos(as) alunos(as), no qual considera ser a realidade palpável em intersecção a uma realidade imaginária – associada a rede midiática presente na sociedade contemporânea –, articulando o vivido, o percebido e o imaginado.

Barreto (2004, p.40) levanta a problemática de que a escola se coloca “à margem das experiências vividas pelos educandos e, assim, o processo de construção de conhecimento, atualmente, reflete o abismo (...) entre o que é aprendido na escola e o sentido desses saberes na vida dos educandos”. A autora afirma que isso ocorre em correspondência e/ou reciprocidade ao fato da escola se distanciar do corpo e de seus saberes, portanto reafirma que,

Com base na concepção de que o corpo é o próprio ser humano que sente, pensa e age no mundo percebido, imaginado e vivido, como proposta educacional, pode-se possibilitar a formação de pessoas capazes de exercer a cidadania e de construir o sentido do ato de dançar, buscando a

compreensão da estrutura, do 'funcionamento', da expressão, da comunicação e das relações corporais humanas, no mundo em que vivem, isto a partir de vivências de dança, como expressão artística, na educação formal (BARRETO, 2004, p.104).

Na mesma direção, Marques (2012, p.27) pontua que a dança é elemento essencial para a educação do ser social, e vê na escola o potencial de “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte”. Para autora a grande questão está em articular os conteúdos da dança aos conteúdos individuais, culturais e sociais dos(as) alunos(as).

A partir dessas premissas é que a proposta metodológica intitulada de “Dança no Contexto” foi produzida por Isabel Marques e, logo, exposta não como uma proposta fechada, mas como uma possibilidade de dialogar com pesquisadores(as) e professores(as) de modo a contribuir para a construção de conhecimentos sobre o Ensino de Dança na Escola.

Acreditando que esta metodologia contribui com as reflexões cunhadas na atual pesquisa, suas proposições serão abordadas – ainda que de forma sucinta – por serem encaradas como geradora de pontos de sustentação para a construção analítica e argumentativa das reflexões apresentadas até o final deste texto de dissertação.

A proposta metodológica em questão prevê que o(a) professor(a) conduza a escolha de um contexto a ser trabalhado com os(as) alunos(as), não como um tema a ser atingido mas como um interlocutor a permear a interação entre os conteúdos. A autora acredita na necessidade de se estabelecer alguns critérios para a escolha deste contexto lançando perguntas, como:

Ele é significativo para os(as) alunos(as)? Partiu do mundo vivido, percebido e imaginado deles(as)? Ele possibilita desvelar, revelar, perceber, desconstruir e questionar a realidade social? Ele possibilita desvelar, perceber e trabalhar os imaginários que circulam socialmente? Ele gera conhecimento específico na área de dança? (MARQUES, 1996, p. 157).

Frente ao(s) contexto(s) selecionado(s) propõe-se o entrelaçamento dos demais conteúdos. Para tanto, serão abordados os significados de cada um deles.

Os sub-textos da dança são conceituados por Marques (1996) como sendo os aspectos coreológicos²², ligados a consciência das estruturas de movimento e suas possibilidades; e os aspectos sócio-afetivo-culturais, associados aos significados implícitos nos/dos movimentos/danças.

Os textos tratam-se dos processos de experimentação da dança em si, seja por via de improvisação, composição coreográfica e/ou de repertórios pré-estabelecidos. Marques (1996) considera essencial a escolha dos textos da dança – em articulação aos contextos e sub-textos – pois são eles que garantem a prática da dança, extrapolando uma proposta que vise somente a educação do/pelo movimento.

Marques (1996) denominou de contextos da própria dança os conhecimentos sobre ela a partir de elementos históricos, estéticos, sociológicos, antropológicos, fisiológicos, etc., sendo elementos que auxiliam na elucidação do mundo da dança, não sendo transmitidos de forma isolada e ilustrativa, mas contribuindo e interferindo nos sentidos da experiência própria dos(as) alunos(as) com a dança.

O conjunto de escolhas destes conteúdos articuladores formam um sistema semelhante a dinâmica de um caleidoscópio, visto suas junções como formações sempre diferentes e por isso nunca cristalizadas. Para autora, “a formação deste caleidoscópio depende, no entanto, do caminho que percorremos como artistas-docentes para, com os alunos(as), traçarmos as redes entre os conteúdos trabalhados” (MARQUES, 1996, p.160).

Essas composições são particulares de cada realidade, geradas pelo(a) professor(a) a partir de suas escolhas dos conteúdos, bem como, pelo grupo de alunos(as) que ao vivenciarem o “caleidoscópio” da dança associada ao seu contexto, aumentam as combinações de peças, cores e imagens, desenhando novos sentidos e construindo conhecimentos, oportunizados pelo processo de ensino-aprendizagem de dança.

A este caminho Marques (1996) denominou de pretexto. Aponta ainda, que essa estrutura deve estar bem clara e definida, de modo que esteja aberta para que

²² A coreologia trata-se do estudo profundo das estruturas proposta por Isabel Marques, baseada nos estudos de Preston-Dunlop (1987), em que associa os saberes da dança as partes do corpo (o quê), ao espaço (onde), as dinâmicas e ações (como) e aos relacionamentos (com quem).

os alunos(as) possam apreender e transformar os conteúdos em questão; que esteja adequada as possibilidades físicas, emocionais e intelectuais dos alunos; e que os recursos materiais disponíveis sejam apropriados.

Com fins a uma prática plural e multifacetada, a autora formula sua tese propondo um ensino de dança que lance a seguinte pergunta: “centrado no contexto do aluno(as), através de que sub-texto, texto e pretexto poderá ele(a) melhor compreender, participar, desvelar e transformar seu contexto?” (MARQUES, 1996, p.163). Esta é então, a base norteadora que permeia a construção de todo processo de ensino proposto pela metodologia da Dança no Contexto.

Em síntese, Marques (1996) preza por um ensino que faça com que os alunos vivenciem seus mundos via contexto artístico-educacional. Portanto, considera que:

O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um propositor, e, principalmente, um articulador, um *interlocutor* entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola. Ou seja, conectado ao universo sociopolítico-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança urbana ou ainda suas escolhas pessoais de movimento), a dança dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo) e o conhecimento em sala de aula. Sem ele, as experiências de dança já conhecidas podem se tornar vazias, repetitivas e até mesmo enfadonhas (MARQUES, 2012, p.35).

Visualiza-se o potencial da escola para promover discussões com os(as) alunos(as) sobre diversos assuntos, como por exemplo, a respeito do que os meios de comunicação vêm lhes orientando sobre o universo da dança, a fim de incitar uma leitura crítica sobre o que é divulgado e consumido por eles(as). Mas para isso, faz-se necessário valorizar a cultura dos(as) alunos(as) a ponto de que certos temas sejam priorizados e/ou articulados aos conteúdos legitimados e transmitidos na escola.

Extrapolando as fronteiras da sala de aula, a dança midiaticizada se encontra como um desafio na implementação metodológica de ensino de dança. Para Tomazzoni (2009, p.22) todo professor de dança precisa refletir sobre o que seus alunos(as) estão dançando, sobre qual “contexto dançante midiaticizado” estão envolvidos(as).

Como entender a dança sem entender a reprodução massiva de coreografias exibidas nos vídeos de Madonna, Shakira e Ivete Sangalo? Como entender a dança hoje na vida de crianças e jovens, sem considerá-la como produção cultural marcada pela espetacularização e fascínio midiático? (TOMAZZONI, 2009, p.23).

Na apresentação do livro “Interações: criança, dança e escola” Marques (2012b) comenta que ao escrever este material reconhece grandes relações com suas produções teóricas anteriores, percebendo que possui uma linha de pensamento consolidada, mas que é revisada e ressignificada a cada nova publicação de seus estudos. Desta vez a autora sistematizou ideias e experiências pessoais incluindo exemplos de práticas de dança na escola baseada na proposta metodológica da Dança no Contexto.

Apesar de ser voltado para o ensino de Dança na Educação Infantil, Marques (2012b) amplia sua abordagem de ensino, incluindo princípios articuladores do processo de ensino e aprendizagem da dança/arte com o intuito de impregnar de sentidos os processos criativos e interpretativos da linguagem da dança. Sendo eles: a problematização, a articulação, a crítica e a transformação; não necessariamente trabalhados nessa ordem.

A “problematização” está relacionada a interpretar danças, o que pode ocorrer por meio de conversas e/ou pelo fazer dança. A “articulação” está associada às possibilidades de estabelecer relações/conexões entre a dança, o corpo, outras áreas de conhecimento, a escola, a sociedade, bem como, a compreensão de possibilidades de criação com seus corpos dançantes a partir destas relações. A “crítica”, ligada a uma atitude de reflexividade,

(...) diz respeito a comparar, levantar hipóteses, analisar, decodificar, desconstruir. (...) Proponho que o trabalho com a face “crítica” (...) seja acima de tudo uma atitude (crítica), um posicionamento (...) e assim repensar os contextos, perceber as percepções, pensar os pensamentos, interpretar as interpretações (MARQUES, 2012b, p.103).

E quanto à “transformação”, prevê que seja estimulada pelo próprio processo de ensino e aprendizagem, de modo que a transformação seja proposta e

vivenciada pelos encaminhamentos de aula. E ainda, acredita que “os processos criativos da dança, aliados aos processos interpretativos conscientes (não mecânicos) são formas eminentes de transformar. A criação artística é em si um processo de transformação” (MARQUES, 2012b, p.105).

Frente a estas percepções, Marques (2012b) evidencia a importância de que os(as) alunos(as) tenham possibilidade de criarem suas próprias danças para que experimentem no corpo a potência da transformação.

3 O CORPO E A DANÇA NO CAMPO DA ARTE

O corpo social construído na contemporaneidade é marcado por uma diversidade de demandas sociais viabilizadas e/ou potencializadas por meio de tecnologias, dentre elas, pelas tecnologias de informação e comunicação; interferindo nas ações dos agentes nos campos – seja da ciência, da educação, da engenharia, da arte, etc. –; refletindo no âmbito do trabalho, do entretenimento e da vida afetiva, assim como, na relação que os agentes estabelecem com seus corpos.

Na mesma direção, a interferência dos processos comunicativos sobre os discursos e práticas instituídas e legitimadas no campo da arte incitam certas concepções de dança e corpo, influenciando nos contornos da dança de cunho artístico presente na contemporaneidade.

A busca dos agentes por condições de posse e atualização frente aos processos comunicativos – os quais vem se reconfigurando rapidamente – se dá por serem capitais compatíveis às demandas sociais vigentes na contemporaneidade, que perpassam os campos e tornam-se “lucros” do jogo social. Logo, agentes e grupos fazem apropriações distintas de acordo com a sua situação de pertencimento social.

O campo artístico vem ajustando seus modos de pensar e produzir Arte em estreita relação com tecnologias de comunicação e informação. Esta situação aponta para o grande potencial de mescla entre as artes, visto principalmente nas mídias digitais a possibilidade de decodificação e junção de diferentes linguagens artísticas, ampliando as possibilidades de criação, produção e pós-produção artísticas com a inclusão da dança; bem como, gerando distintas formas de circulação da Arte.

Para problematizar o corpo e a dança no campo da arte, segue-se abordando aspectos referentes à produção artística da dança a partir da perspectiva de artistas/dançarinos(as)/pesquisadores sobre as relações que vem se estabelecendo entre Dança e Tecnologia, principalmente no que diz respeito a criação de uma estética tecnológica.

3.1 DANÇA ARTÍSTICA E UMA POÉTICA/ESTÉTICA TECNOLÓGICA

A estética da dança de cunho artístico sempre contou com o uso de aparatos tecnológicos, tanto aqueles concebidos exclusivamente para a dança, como por exemplo, as sapatilhas de ponta utilizadas no ballet clássico; quanto os produzidos por outros âmbitos da vida social e incorporados aos processos criativos, como o uso artístico de luz elétrica para iluminação cênica.

No decorrer da história da dança foram sendo atribuídos distintos sentidos aos recursos tecnológicos, de modo que, atualmente, possuem uma importância a ponto de estudiosos pontuarem a existência de uma estética/poética tecnológica, como o fez Ivani Santana²³. Para a autora,

Os artistas sempre se utilizaram da tecnologia vigente em cada época, portanto não há 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).

Apesar das técnicas de iluminação e cenografias impulsionarem o envolvimento da dança com tecnologias – exemplos dessa relação é a utilização de painéis com mecanismos giratórios presentes no teatro grego e cenários móveis na renascença –, Santana (2006) aponta que a cenografia se caracterizava como uma espécie de moldura da obra e não como parte da estrutura narrativa.

Esta situação foi se modificando na medida em que artistas da dança foram integrando recursos tecnológicos ao processo de criação coreográfica, gerando efeitos e resultados estéticos a dança em si. Loie Fuller destaca-se como uma artista de referência nesta integração por meio da utilização de iluminação cênica. A artista lançou luzes multicoloridas ao grande traje que cobria seu corpo e, ao mover seus braços produzia efeitos na visualização da dança por meio da mudança de cores.

²³ Ivani Santana possui expressiva produção artística e científica sobre dança e tecnologia, desde o início da década de 90. Realiza criações em ambientes cênicos interativos, instalações telemáticas, videodança e dança telemática. Possui Pós Doutorado no Sonic Arts Research Centre, Queen's University Belfast, Irlanda do Norte, Reino Unido. Mestre (2000) e Doutora (2003) em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Deste modo, Santana (2006) interpreta que uma parceria mais dinâmica entre arte e tecnologia se dá ao ultrapassar o sentido convencional de uso de tecnologias como ferramentas e recursos, ampliando as possibilidades de inter-relação e geração de novas estéticas.

O coreógrafo francês Philippe Decouflé, ao utilizar-se da mídia digital para criação de videocenografias a fim de compor com a estética dos movimentos dos dançarinos, evidencia a contaminação entre dança e tecnologia na medida em que “todos os mecanismos utilizados funcionavam como provocadores e possibilitadores de diferentes movimentações” (SANTANA, 2006, p.44).

Fialho (2011) afirma que as tecnologias da comunicação e da imagem inseriram no campo da Arte diferentes formas para lidar com processos criativos em dança. Nesta direção, Ceriani²⁴ (2012) contribui com as discussões ao interpretar que esta nova relação vem se estreitando na medida em que novos meios midiáticos audiovisuais carregam novos conceitos, dispositivos e formatos que interferem nas produções artísticas, desde a concepção da obra até as formas de visualização.

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).

No entanto, Santana (2006, p.33) salienta que “a dança com mediação tecnológica não pode ser considerada como uma inovação estilística de uma dança que utiliza as novas mídias de forma indiscriminada e ingênua, na forma de ferramentas facilitadoras ou decorativas”. A autora utiliza a nomenclatura *Dança com mediação tecnológica* ao entender que os dois termos, mais do que simplesmente serem colocados juntos, formam um terceiro sentido, uma interface.

²⁴ Alejandra Ceriani é performer, pesquisadora, realizadora de videodança e obras interativas na Argentina.

Nesta direção, autoras como Santana (2006) e Wosniak²⁵ (2013) acreditam na importância do artista não colocar a tecnologia em primeiro plano, mas sim conduzir-se a resultados de interface no sentido de uma *poética tecnológica*. A mediação imprime articulações entre a arte e o mundo que habita. Para Cristiane Wosniak,

A transformação estética (...) instaurada a partir da introdução das mídias digitais nos processos de criação em dança, rompe especificidades e borra 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).

Na busca por novas abordagens para a dança, coreógrafos vêm utilizando softwares como o *LifeForms*, criado pelo coreógrafo Merce Cunningham (1919-2009) em 1990 devido interesse em utilizar as imagens em seus estudos e processos criativos.

Cunningham (...) ao trabalhar com o software Life Forms, (...) mostra-se extremamente interessado nas possibilidades de movimento que podem ser geradas a partir da imagem de um corpo digital. Ele está interessado, nos movimentos corporais que aquelas imagens de corpo podem produzir e que seriam impossíveis a um corpo humano (SPOLADORE, 2011, p.54).

Anteriormente, o engenheiro Leon Theremin, em torno de 1930 na cidade de Nova York, havia criado a plataforma Terpistone que capta os movimentos transformando-os em música, gerando um ambiente interativo eletrônico. Em 1965, na obra *Variation V*, Merce Cunningham em parceria com os músicos John Cage e Davis Tudor, instalaram sensores fixados nos corpos dos(as) dançarinos(as) de modo que “movimentavam-se entre antenas com células fotoelétricas, que disparavam sinais para o console dos músicos (...), por onde os sons eram gerados” (SANTANA, 2006, p.101).

²⁵ Cristiane Wosniak é doutora e mestre em Comunicação e Linguagens - linha de Cibernética e Meios Digitais - UTP (2006). Bacharel e licenciada em Dança pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1992). É professora assistente da Faculdade de Artes do Paraná e Coordenadora Acadêmica da Unidade de Dança Moderna da Universidade Federal do Paraná, onde também atua como coreógrafa da Têssera Companhia de Dança da UFPR.

E assim, coreógrafos em colaboração com compositores, engenheiros, cineastas, videomakers, etc., vem “sentindo a necessidade de criar seus próprios sistemas computacionais para dar conta de suas concepções artísticas” (SANTANA, 2006, p. 116). Esses interesses se dão para viabilização de estudos das etapas de criação, produção e até mesmo de conexão entre artistas localizados em diferentes cidades e países (RUBIDGE, 1998 In: WOSNIAK, 2013, p.197)²⁶.

O coreógrafo Wayne Mc Gregor utiliza o conceito de “corpo estendido” em seu trabalho, criando programas computacionais e apresentando espetáculos telemáticos, em que performances são realizadas em tempo real com dançarinos situados em diferentes localidades, via satélite ou internet (SANTANA, 2006).

Minha experiência em computador fez-me convencido que essa mídia poderia dar-me o potencial de estender nossos conceitos do que é o corpo humano. O computador me permite visualizar e conceitualizar o corpo em novas dimensões. Então, hoje eu trabalho com o conceito de corpo estendido (MCGREGOR apud DINKLA & LEEKER, 2002, p.306, In: SANTANA, 2006, p.105).

No entanto, os custos para utilização destes programas, de modo geral, são altos. As indústrias cinematográficas e de videogames estão entre as que mais têm condições e investem neste campo.

Desde o final dos anos 1970, na esfera da indústria cultural, na televisão, nos comerciais, nos filmes e games, bilhões de dólares foram investidos para o aperfeiçoamento dos sistemas tanto de hardware quanto de software para disponibilização de imagens animadas geradas computacionalmente (SANTAELLA, 2005, p.28).

O *poser motion capture*, por exemplo, um sistema de digitalização do movimento humano, é uma tecnologia cara e por isso inacessível a maioria dos artistas, porém no circuito da dança atingiu certa popularidade, em meado da década de 1980, a partir de um projeto chamado Hand Drawn Space, idealizado por

²⁶ RUBIDGE, Sarah. (1998). *Defining digital dance*. In: BRAMLEY, I. (ed.). Dance Theatre Journal. London: Laban Centre. Volume 14 nº 4.

Paul Kaiser, ao lecionar artes para crianças com deficiência mental nos Estados Unidos (SANTANA, 2006).

Os custos devem ser apontados como um dos fatores que transformam a produção de dança com mediação tecnológica em um fenômeno de âmbito acadêmico ou laboratorial. Tal fato impõe uma certa distância entre a produção artística dos profissionais da dança nesta vertente e o circuito comercial da dança contemporânea, o que dificulta a troca de ideias e o conseqüente enriquecimento mútuo. Em muitos trabalhos de dança com mediação tecnológica pode-se perceber a pesquisa arrojada e sofisticada no uso da tecnologia, mas muitas vezes, a nova visão de dança discutida no mundo contemporâneo parece não encontrar abrigo (SANTANA, 2006, p.108).

Diante do que até aqui foi exposto, considera-se que o uso de tecnologias em processos e produções artísticas encontra-se bastante atrelado ao entorno social dos artistas envolvidos, baseado em seus acessos e interesses, construindo uma relação inseparável entre criador e obra; bem como, associa-se as condições estruturantes do campo artístico na sociedade, sob aspectos como investimentos e sentidos sociais.

Santaella (2005) chama de arte tecnológica o uso de tecnologias feita por artistas. Ao contextualizar, a autora aponta que, desde a invenção da fotografia, a apropriação ocorre a partir do momento em que tais tecnologias estão disponíveis na esfera comercial, de modo geral, quando disponíveis para usos domésticos.

Por isso, o que se costuma chamar de *high tech* nos ambientes artísticos é visto como *middle* ou *low tech* pelos engenheiros e cientistas. É em um contexto como esse que surgiu, nos anos 60, a câmera de vídeo portátil, a Portapak, que, embora não pudesse competir com a sofisticação dos equipamentos utilizados pelas televisões comerciais, trouxe aos artistas a possibilidade de explorar um novo meio para a criação, paralela ao meio televisivo. (SANTAELLA, 2005, p.51)

O vídeo possibilitou baixos custos em produções fora do circuito comercial do cinema e televisão e fortaleceu o circuito alternativo, influenciando trabalhos experimentais e independentes (NUNES, 2009).

E ainda, a arte do vídeo foi rapidamente aceita nos círculos tradicionais e conservadores da arte porque “entre os primeiros videoartistas estavam artistas já legitimados advindos de outros meios reconhecidos com a pintura e a música. Isso, de certo modo, facilitou a inserção do vídeo nos circuitos da arte” (SANTAELLA, 2005, p. 53).

Neste contexto, ocorreu o surgimento da Videoarte e Videodança, incluindo a produção de imagens audiovisuais como espaço da dança. E assim, de acordo com Siqueira (2006, p.90), “a tentativa de captar uma arte como a dança por meios como fotografia, vídeo ou filme provoca a criação de uma terceira manifestação estética”.

O vídeo é um suporte que tende a uma forma mais processual, não-hierárquica, que confunde os papéis de produtores e consumidores, contribuindo fatalmente para o fato de uma nova geração de coreógrafos buscar um corpo que experimenta novas escritas em articulação com mediações tecnológicas (NUNES, 2009, p.71).

As experiências com novas formas de produção e circulação da dança vêm demonstrando novos entendimentos sobre 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”²⁷, em que uma pipoca dança.

Imagens audiovisuais, ambientes digitais e interativos são considerados como espaços cênicos gerados na contemporaneidade que – como o palco italiano de referência no balé clássico e espaços externos urbanos utilizados pela dança moderna e dança contemporânea – implicam possibilidades corporais e produzem uma dança com expressividades distintas das até então estabelecidas. Para Robatto²⁸ (1994, p. 344 In: SPOLADORE, 2011, p.50) “o coreógrafo, ao escolher o local de apresentação do seu trabalho, já está se comprometendo tanto com uma postura político-cultural como uma postura estética”.

²⁷ “Pas de Corn” de Diego Mac. Acesso: https://www.youtube.com/watch?v=l573mRwt_Cw

²⁸ ROBATTO, Lia. *Dança em processo: A linguagem do indizível*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

Artistas como Maya Deren e Merce Cunningham são nomes de destaque com obras relacionadas a interface corpo, dança e tecnologia. Ambos influenciaram gerações de artistas e o surgimento de gêneros artísticos, como a videodança. Maya Deren é considerada pioneira na integração entre diferentes meios de expressão artística, transitando entre o cinema, a dança, a fotografia e a literatura. Ela “buscava o potencial poético de um cinema mais livre das amarras narrativas tradicionais e lineares” (VIEIRA, 2012, p.19), um cinema de exploração sensorial, sem narrativas lógicas e lineares, bem como, uma dança fora dos moldes do palco, dos limites deste espaço tradicional de representação, buscava compreender o potencial audiovisual em suas obras.

Paulo Caldas (2009), bailarino e pesquisador, percebe que as novas tecnologias tencionam a dança à sua reinvenção; visto a possibilidade de extrapolar os limites da fisicalidade e anatomia corporal, assim como seus limites espaciais e temporais. Logo, entende que o corpo ganha outras dimensões e tem na tela uma autorização a dançar o que seria impossível. Para o autor, “a arte do século XX se viu atravessada por questões que nos levaram – no limite – a erigir uma dança contemporânea feita de movimentos quaisquer de corpos quaisquer em espaço quaisquer” (CALDAS, 2009, p. 33).

Contudo, analisar a dança a partir de suas relações de fronteiras tira-lhe de um isolamento, e de fato, pode-se perceber que estas fronteiras estão bem mais alargadas na sociedade contemporânea. Sendo assim, provocam tanto alterações estéticas quanto apontam para diferentes sentidos produzidos pela interface corpo, dança e tecnologia no contexto da dança na sociedade.

Neste momento se faz significativo abordar a videodança, cuja linguagem ainda não tem seu campo conceitual e prático consolidado, fato que é encarado – por parte de pesquisadores/artistas da área da dança, cinema e artes visuais (CALDAS, BRUM, 2012) – como uma condição favorável na geração de quebra de convenções devido à compreensão que esta condição viabiliza que corpo, movimento, câmera e imagem se articulem sem uma estética padrão ou uma referência a ser seguida.

3.2 VIDEODANÇA

Por tratar-se de uma linguagem influenciada pela relação entre dança e vídeo, a videodança é um desdobramento do relacionamento com contribuições mútuas entre as linguagens da cinematografia e da coreografia. Com isso, sua história é apresentada por estudiosos e artistas de videodança (BRUM; CALDAS; ROSENBERG; TOMAZZONI, 2012) a partir do surgimento do cinema (1894), dos primeiros experimentos de Thomas Edson nos Estados Unidos, dos irmãos Lumière e George Méliès na França. E assim, as produções coreográficas feitas para tela acompanham toda a trajetória histórica do cinema.

É principalmente nas produções cinematográficas de gênero musical que a dança ganha destaque, perceptível em filmes com forte reconhecimento no campo cinematográfico; apesar da dança assumir, predominantemente, um papel secundário na narrativa.

É interessante reconhecer aspectos relacionados às linguagens, técnicas e estéticas de criação que atravessam a relação da dança com o cinema e o vídeo e interferem nos modos de produzir dança para o contexto da tela.

As primeiras formatações do cinema mantinham a presença de um teatro-filmado, com a câmera parada, posicionada para um único ponto de vista, o frontal. Os códigos de representação teatral eram mantidos, como “as entradas dos personagens pela lateral, a manutenção de seu corpo inteiro enquadrado e a disposição da cena e do cenário como um todo” (COSTA, 2012, p.198).

Logo, quando a dança aparecia, enfatizava-se sua linearidade temporal, a presença do corpo inteiro em quadro e a intenção de “desaparecimento” da câmera. Isto é percebido nos filmes musicais Hollywoodianos de Fred Astaire (1899-1987). Para Astaire “nada poderia interromper o fluxo da ação, caso contrário isso destruiria o conceito de dança como fio contínuo” (a partir de BRUM, 2012, p. 86), sendo assim, o coreógrafo pretendia preservar a integridade da dança original, sem cortes de edição durante a dança, optando por longos planos-sequência.

Com o tempo, a linguagem cinematográfica foi ganhando especificidades, ultrapassando o registro de imagens associadas a um teatro-filmado e, logo, a uma

dança-filmada, extrapolando a posição de um único ponto de vista frontal, variando suas relações com a cena (COSTA, 2012).

Foi principalmente no cinema experimental e independente que experiências geraram novas possibilidades imagéticas com a dança, dando condições de emergir novas expressões. Ao buscar privilegiar o sensorial ao invés de uma estrutura narrativa e linear, Nunes (2009) destaca que estas produções contam com uma relação câmera-corpo bastante intensa, uma câmera móvel, ativa, instável, a qual considera que a câmera também dança, gerando um cinema que valoriza a experiência perceptiva do espectador.

Segundo Brum (2012, p.90) “o advento da câmera portátil de 16mm – muito mais leves que as grandes câmeras utilizadas para o cinema – provocou um impacto estético substancial na produção artística dos anos de 1940”. A cineasta, bailarina e coreógrafa ucraniana naturalizada norte-americana Maya Deren (1917-1961) foi uma das artistas que explorou este recurso tecnológico, sendo umas das primeiras a realizar uma convergência entre o cinema e a dança de modo a produzir uma obra híbrida.

Em seu filme *A Study in Choreography for Camera* (1945) Deren utiliza um recurso específico da linguagem do audiovisual para o resultado coreográfico, sendo a de continuidade de movimento e descontinuidade espacial. A partir de uma estreita relação da dança com a câmera e edição, Deren criou algo inédito no cinema e na dança, pois o mesmo efeito não seria possível ocorrer em outras condições, como por exemplo, em um palco. Este filme é considerado por Brum (2012) como um marco na gênese da videodança.

Assim como vários estudiosos da área, Tomazzoni (2012, p.53) acredita que “o cinema fez uma verdadeira revolução no modo de produzir, circular e, conseqüentemente, se perceber a dança e o corpo que dança”. Spanghero (2003) aponta algumas implicações destes cruzamentos:

O caminho da recriação do corpo na tela, aberto por Maya Deren, encontra muitos adeptos no correr dos ventos. Cineastas e coreógrafos passaram a trabalhar juntos e surgiram as mais diversas contribuições, outrora irrealizáveis. Ao se contaminarem, as duas artes desembocaram em jeitos de dançar e de explorar, tanto no palco como na tela, novas maneiras de

pensar o espaço e o tempo. (...) A câmera muda o olhar do coreógrafo, o corpo do cinegrafista, o olhar do cineasta, o corpo que dança e a sua reprodução (SPANGHERO, 2003, p.35).

Na área que denomina-se de cinedança, outra grande influência para a cena da videodança, foi o curta-metragem *Nine Variations on a Dance Theme*, produzido em 1966 nos Estados Unidos por Hilary Harris (1929-1999). Com a realização de nove repetições de uma sequência coreográfica, a câmera vai se tornando mais ativa, mudando seus ângulos e movimentos em cada sequência, aproximando-se da dançarina de modo a dar efeitos sugestionando a ocorrência de inclusão de novos movimentos coreográficos, porém tratam-se somente de diferentes pontos de vista oportunizados pela relação da câmera com a dança.

A cineasta Amy Greenfield²⁹ (2002, In: BRUM, 2012) acredita que este filme foi precursor da câmera *steadicam*, uma câmera que se acopla ao corpo com a intenção de diminuir o impacto dos deslocamentos do câmera-man durante as gravações. Sendo assim, de acordo com Brum (2012, p. 94), “a produção artística antecipou a criação de um equipamento que desse conta de uma nova demanda estética”.

Estando reconhecido o cinema como a primeira filiação da videodança, toma-se a posição de Nunes (2009) e Brum (2012) para associá-la também à videoarte e *performance* surgidas na década de 60, tendo influências das artes visuais em sua origem, além das demais artes.

A integração das artes visuais, literatura, música, dança e teatro, fez com que Cage, Cunningham e Rauschemberg fossem profundamente influenciados pela interdisciplinaridade na criação de seus trabalhos em parceria. A partir destes eventos, criou-se em 1962 o Judson Dance Theater, com a finalidade de explorar novas experiências com o corpo em movimento, tendências propostas pela dança pós-moderna (WOSNIAK, 2006, p.27).

O movimento da Judson Dance Theater e o coreógrafo Merce Cunningham compõe este cenário como grandes referências, inclusive para a criação de novas

²⁹ GREENFIELD, Amy. *The Kinesthetics of avant-garde dance film: Deren and Harris*. In: MITOMA, Judy. *Envisioning dance on film and vídeo*. Nova York: Routledge, 2002.

concepções de dança, incluindo o movimento cotidiano, valorização do acaso e da improvisação no processo criativo e a individualização das linguagens constitutivas da obra, como Cunningham experimentou entre sua dança e a música de John Cage.

Wosniak (2006) contribui levantando quatro momentos marcantes que caracterizam princípios coreográficos no percurso de Merce Cunningham. Inicialmente, nas décadas de 1940 e 1950, buscou desenvolver uma dança integrada a outras artes, como as artes plásticas e música, porém com critérios de independência entre as mesmas na construção dos espetáculos. A partir da década de 50, a fim de buscar novas maneiras de produção coreográfica, fez uso de procedimentos aleatórios e ao acaso, de modo que as danças fossem sendo construídas no ato de dançar, como por exemplo, por meio de sorteios de partes do corpo e/ou trechos previamente coreografados a comporem a coreografia, de modo que cada apresentação tivesse uma composição diferente, logo, sempre única.

Nas décadas de 1960 e 1970 inseriu o vídeo interessado na manipulação do movimento pelas possibilidades de alteração temporal e captação de detalhes, aspectos que não eram viáveis na dança para o palco. Por fim, na década de 1990, inseriu no processo de criação o software *LifeForms*, de modo a atingir novas combinações de movimentos no computador a serem transpostos ao corpo. Para Wosniak (2006, p.34) “a pluralidade de caminhos, estilos e tendências da dança contemporânea, hoje, deve muito às inovações, conceitos e diálogos entre as artes, propostos por Merce Cunningham”.

A videodança começou a surgir na década de 1970, especialmente nos Estados Unidos, onde em 1972, foi criado o primeiro Festival norte-americano direcionado a Dança na tela (Dance on Camera Festival). Nesta década, ocorreu um crescimento grande de produções devido a financiamentos e a popularização do vídeo, de modo que artistas tiveram a possibilidade de relacionar-se com esta mídia audiovisual de várias formas.

Segundo Nunes (2009, p. 71), “a nova expressão ganhou forças nas décadas de 1980 e 1990 na Grã-Bretanha, na Bélgica, na Alemanha e na França, à medida que passou a ser financiada pelas televisões públicas, para preencher a programação sobre dança”.

No Brasil a produção de videodança teve início em meados de 1990, tendo Analívia Cordeiro³⁰ como uma das pioneiras tanto da videodança quanto da videoarte. Dentre suas maiores contribuições para área da dança, além de suas produções de vídeos e espetáculos multimídias, foi a criação de um sistema de notação por computador para dança chamado Nota-Ana, destinado tanto para registro quanto para análise de movimento. O fato de ser filha de Waldemar Cordeiro³¹ certamente influenciou sua trajetória profissional.

O primeiro evento brasileiro, criado em 2003, dedicado exclusivamente a videodança e as relações entre a dança e o audiovisual foi o Festival Internacional de Vídeo & Dança - Dança em Foco. Ele vem estimulando e divulgando a produção deste meio de expressão, recebendo obras de mais de 30 países, bem como publicando livros com ensaios de pesquisadores nacionais e internacionais. Este festival continua a ocorrer anualmente no Rio de Janeiro, e além dele, outros estão sendo encampados no país, como em Minas Gerais, São Paulo e Ceará.

Caldas³² (2009) considera a videodança como uma das manifestações da dança contemporânea que estabelece uma relação entre dança e tecnologia e que tem suas criações marcadas pela tecnologia da imagem. Estas condições são vistas pelo autor como causadoras de novos estatutos no cenário da dança.

De fato, percebem-se várias particularidades da videodança decorrentes de sua dissociação do palco e de sua associação a linguagem cinematográfica e videográfica. Na presente pesquisa se destacam algumas especificidades da linguagem da videodança, pois diferentemente do simples registro de dança com

³⁰ Analívia Cordeiro é dançarina, coreógrafa e arquiteta. Formada em dança com Maria Duschenes (no Brasil) e nos estúdios de Alvin Nikolais e Merce Cunningham (ambos em Nova York). Cursou arquitetura na FAU/USP e é mestre em multimeios pela Unicamp. Apresentou obras em diversas mostras internacionais, como o Edinburgh International Festival e a American Dance Guild Conference.

³¹ Waldemar Cordeiro (1925-1973) foi artista plástico, designer, ilustrador, paisagista, urbanista, jornalista e crítico de arte.

³² Paulo Caldas é um dos idealizadores e diretor artístico do Dança em foco, Festival Internacional de Vídeo & Dança - primeiro festival brasileiro dedicado exclusivamente a interface dança/vídeo iniciado em 2003 - e do PODfest Festival de Poéticas Digitais criado em 2014. Diretor e coreógrafo da companhia de dança Staccato desde sua criação em 1993. Sua produção artística envolve espetáculos, instalações e videodanças. É mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

fins de notação de coreografias e ou acervo histórico de espetáculos, prevê ampla interação entre vídeo e dança, tratando-se de uma terceira linguagem.

Entre a dança cênica (presencial) e a dança na tela (audiovisual) existem grandes diferenças sob o aspecto da relação espaço-temporal. Com essa alteração abrem-se possibilidades para diferentes experiências, gerando grandes diferenças estéticas.

Enquanto a dança presencial “acontece em um espaço tridimensional e tem na continuidade a base de sua constituição espaço-temporal” (COSTA, 2012, p.204) a videodança se mostra bidimensional, por ser visualizada na tela, e tem a possibilidade de realizar descontinuidades, como por exemplo, um movimento contínuo ocorrendo em espaços diferentes a cada quadro, gerando uma descontinuidade espacial, ou um movimento ora acelerado ora lento promovido pela edição.

A edição do vídeo permite-nos alterar ou construir uma nova temporalidade das ações, mudar sua velocidade; porém a manipulação do tempo é absoluta e ilimitada pelas infinitas combinações dos frames de todos os minutos e de todas as imagens visuais possíveis. No vídeo, a verdadeira composição, a dança, constrói-se na ilha de edição. O momento da filmagem é a hora da captação de matéria-prima (CUBAS, 2007, p.145).

A videodança, por ter seu produto final audiovisual, apresenta a presença do extra-campo na imagem. Trata-se de insinuar a ocorrência de acontecimentos que vão além do que está na tela, ou seja, extrapola-se o que se vê ao que não se vê. Ao contrário da dança no palco, na qual a “moldura” determina os limites do que ocorre, e assim, “para além daquilo que se vê, não há nenhuma cena a ser vista” (CALDAS, 2009, p.31).

A variação de posições da câmera também é responsável em gerar a percepção do extra-campo entre os quadros, “(...) ganhando mais força a noção de que o espaço visado é um recorte extraído de um mundo” (COSTA, 2012, p.198). Neste entendimento, o termo extra-campo aparece para nomear a dimensão da existência de algo fora do quadro da imagem e que é percebido pelo espectador como um contexto maior da cena.

Esta relação com o extra-campo e a profundidade de campo, presentes na filmagem, geram uma noção ampliada de espaço possibilitando diferentes relações entre corpo, câmera e espaço. E assim,

Planos próximos podem isolar o corpo do espaço, dar proporções monumentais a suas menores proporções (...) – pernas, pés, rostos, olhos, braços, mãos – dando ocasião de produzir aí coreografias improváveis: a frequência com que as mãos, por exemplo, protagonizam planos, cenas ou peças inteiras, evidencia o quanto o cinema/vídeo potencializam o fato de que aquele movimento qualquer de um corpo qualquer no espaço qualquer pode ser dança (CALDAS, 2009, p. 31).

Portanto, corpo, câmera e edição em ação delineiam a dança na tela. Esta coreografia dada pelo corpo não se basta na videodança, pois a maneira como a câmera capta e reproduz o corpo geram efeitos coreográficos, bem como, a edição delinea a coreografia final da obra, a partir de escolhas de cortes e efeitos, que só podem ser estabelecidos na dança para a tela. Para Veras (2012), essas relações presentes na videodança suscitam a exploração de diversas e infinitas relações possíveis entre coreografia, corpo e câmera com variações espaço-temporais. E com isso, afirma que a “dança impossível” pode acontecer na tela.

Quando a dança se apropria destes recursos cinematográficos, novos panoramas são delegados ao espaço do corpo. Surge uma nova convenção estética. O corpo passa a ter novas derivações como pontos de exploração. A linguagem cinematográfica passa a ser um dos discursos do corpo, seja o tipo de corte, o tipo de plano, as variadas possibilidades de posicionamento de câmera modificando o eixo do olhar, o tipo do enquadramento e os ajustes da pós-produção (NATAL, 2012, p.281).

O exercício de idealização até a finalização da produção de videodança passa pela elaboração de roteiro, definição dos planos de câmera e campo cinematográfico para cada frase coreográfica, composição e estudo de ângulo do movimento corporal na gravação da dança, a edição e seus efeitos videográficos, promovendo uma experiência de interação entre a dança e o vídeo (MORAES, 2012).

Tem-se como intenção na presente investigação, analisar o potencial da videodança na construção de processos artísticos e estéticos que, ao relacionar

dança, câmera e edição de imagem, orientem novas experiências de uso do corpo na escola e novas significações para a dança.

4 UM PERCURSO PARA O ENSINO DE VIDEODANÇA NA ESCOLA

A imagem virtual do corpo, presente na sociedade contemporânea, principalmente sob o viés de apelo ao consumo, inculcam concepções de beleza, de movimento, de contato corporal, gerando ajustes nos *habitus* das atuais “gerações digitais”, a fim de atender as demandas sociais.

Logo, crianças e jovens têm na imagem uma de suas principais formas de interação, tendo em vista a grande adesão às redes sociais digitais e ao tempo que disponibilizam para esta prática, intercambiando postagens de fotos, textos e vídeos; interagindo em rede sob novas relações de espaço e tempo, e que certamente geram relações de pertencimento social.

Sendo as tecnologias de informação e comunicação causadores de novas incorporações e ajustes nos *habitus*, e sendo a videodança uma linguagem audiovisual baseada na intermedialidade, pretende-se analisar na sequência seu potencial na construção de processos artísticos e estéticos que, ao relacionar dança, câmera e edição de imagem, orientem novas experiências de uso do corpo.

Neste sentido, encontra-se no ensino da videodança, uma prática de intervenção que atua diretamente no corpo e, por isso, é capaz de interferir na construção de percepções e signos expressivos. E assim, tende-se a propiciar que o aluno(a) entre em contato com seu corpo de forma a estreitar a relação entre o movimento de interiorização da exterioridade e de exteriorização da sua interioridade, para ampliar as possibilidades, mesmo que restritas, de atingir maior reflexividade e produzir novos sentidos e novas ações sociais cotidianas.

Percebe-se que esta não é uma tarefa fácil, visto que é no corpo – com certo tônus muscular, certa maleabilidade, certa temperatura, cor, cheiro, fluxo, tessitura, etc. – que se acomodam as marcas produzidas por via de dominação simbólica ditados pelas convenções “mágicas” – consensos irrefletidos, valores sociais estereotipados, naturalizados –, traduzidas em condutas “submissas” e inconscientes; mas é justamente por ser o ponto mais forte de produção de poder e

dominação que se encontra enquanto o ponto mais frágil no sentido de ser uma via direta para absorção de novas interferências. E assim, problematizando o fazer corporal, diferentes ajustes do *habitus* enquanto *história feita corpo* podem ser reveladas.

Para tanto, reconhece-se que o *habitus* é “um sistema flexível, [...] adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente, *habitus* como história sendo feita” (SETTON, 2002, p.67).

Ao compreender as influências da escola na construção da matriz de percepções dos alunos e, ao mesmo tempo, perceber que a escola vem permanecendo submersa em sua estrutura interna de reprodução, embora existam outras tantas instâncias socializadoras na sociedade contemporânea; acredita-se na necessidade de revisar os processos escolares, em termos curriculares, metodológicos, avaliativos; revisar a relação professor e aluno; a relação com o conhecimento; bem como, revisar os usos do corpo propostos e legitimados neste espaço, de modo a se aproximar da dinâmica da vida social e dos processos de construção de sentido.

Além disso, de acordo com preceitos de Bourdieu, a escola tem o papel de “desenvolver aspiração à cultura, inclusive à cultura menos escolar” (MEDEIROS, 2007, p.19). E assim, a ampliação e mobilidade do currículo é uma questão a ser problematizada, assim como, produzir indicativos de ordem prática. A isto se propõe essa investigação.

4.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

A investigação empírica, realizada para esta pesquisa, ocorreu em uma Escola Municipal de Curitiba localizada no bairro Pilarzinho, pertencente ao núcleo Boa Vista. Quanto ao contexto social deste bairro, o projeto pedagógico da escola apresenta alguns dados:

O bairro Pilarzinho apresenta uma população de 27.907 habitantes e renda média de 7,44 salários mínimos. Com Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM-Bairro) de 0,796, o bairro ocupa a 42ª posição na classificação geral dos 75 bairros do Município (SILVA, 2004). Salienta-se, contudo, que a Escola normalmente atende um público que ultrapassa os limites do bairro. (...) Em 98,96% dos domicílios existe abastecimento adequado de água, em 99,95% coleta adequada de lixo e 97,29% dos domicílios estão ligados à rede geral de esgoto ou à fossa séptica. Mais de 40% do total dos responsáveis pelos domicílios têm rendimento mensal de até três salários mínimos (incluídos neste percentual os sem rendimento, que perfazem 5,97% do total). (...) Aproximadamente 2,65% da população residente no entorno da escola e com idade acima de 10 anos não é alfabetizada; e 8,83% dos responsáveis pelos domicílios não têm instrução ou têm menos de três anos de estudo (Projeto Pedagógico, 2015).

Dentre as 280 escolas municipais da cidade, esta é uma das 11 que atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o que ocorre no turno da manhã. O atendimento aos alunos ocorre das 7h30 às 12hrs, de modo que possuem um regime que prevê uma carga horária de quatro horas e meia de aula diárias, distribuídas em 5 aulas de 50 minutos e um recreio de 20 minutos após a terceira aula.

Nesta etapa de ensino os professores deixam de ser “generalistas” – professores(as) regentes de turma com formação em pedagogia – de modo que os(as) professores(as) passam a ser “especialistas” – possuem formação específica para cada área do conhecimento³³. Deste modo, em cada aula, um novo professor vai ao encontro da turma, atendendo as exigências de número de aulas dedicadas à cada disciplina escolar. No caso das aulas de Arte ocorrem duas por semana, podendo ser germinadas ou não.

Após a realização do Estudo Exploratório – em que o tempo e espaço do recreio foi priorizado para a coleta de dados, além de uma reunião informal com alunas representantes do grêmio Estudantil da Escola e de conversas informais com professores, funcionários e direção escolar – considerou-se propícia a realização de

³³ Em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo Ministério da Educação para o Ensino Fundamental de 9 anos em dezembro de 2012, os componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental estão organizados em pelas seguintes áreas de conhecimento: Área das linguagens, que inclui a Língua Portuguesa ou língua materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física; Área da Matemática, Área de Ciências da natureza, Área de Ciências Humanas, que inclui História e Geografia e Área de Ensino Religioso.

um estudo de caso na referida escola através de um processo colaborativo entre a pesquisadora e uma professora de Arte, prevendo a elaboração de um plano de ensino que incluísse a videodança; e simultaneamente, a observação participante em aulas de Arte ministradas pela professora junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em correspondência ao referido planejamento.

A professora colaboradora foi selecionada por ser uma professora muito experiente com o ensino de Arte, bastante criteriosa e reflexiva, com perfil de busca por conhecimentos e atualização profissional, percebido por sua constante participação em atividades de capacitação profissional, tanto inicial quanto continuada, visto que cursou duas graduações e duas especializações em seu percurso profissional. Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 1986 e licenciada em Educação Artística pela Faculdade de Artes do Paraná em 1991, especializou-se em Fundamentos Estéticos para Arte-Educação pela Faculdade de Artes do Paraná em 1992 e em História da Arte pela Universidade Estadual do Paraná em 2006.

Além disso, durante toda sua carreira como professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, fez diversos cursos ofertados pela Secretaria de Educação e externos, nos quais os mais recentes foram uma oficina de Vídeo-arte em 2013 e, no início dos nossos contatos em março de 2014, estava participando de um curso de Flashmob.

Prestes a se aposentar, a professora expôs o desejo de realizar um trabalho que há alguns anos vinha idealizando, acreditando que este seria o momento e que era possível incluir a videodança como uma das linguagens que poderiam contribuir com o processo de ensino que pretendia propor aos alunos(as). Tal desejo foi expresso em abril de 2013 quando a pesquisadora e autora dessa dissertação, despediu-se da sua função de docente na mesma escola para dedicar-se exclusivamente ao mestrado, momento em que comentou sobre o objeto de estudo previsto para a pesquisa. Nesta ocasião a professora de Arte em questão, colocou-se à disposição para participar e colaborar com a investigação empírica, abrindo inclusive suas aulas para a observação, se fosse o caso.

Sendo assim, tratou-se de estabelecer uma parceria entre professora e pesquisadora, facilitada por uma relação de confiança já construída ao lecionarem

na mesma escola em 2012 e início de 2013. Apesar de ter sido um período em que não tinham turmas em comum, os encontros na sala de professores e corredores sempre ocorriam em uma atmosfera de reflexividade sobre o ensino.

No segundo semestre de 2012 a atual pesquisadora desenvolveu um projeto intitulado “Videodança: um diálogo entre dança e linguagens tecnológicas na escola”, aprovado pelo Programa Escola&Universidade³⁴, que resultou na sistematização de um processo de ensino de dança tendo como objeto de estudo a interlocução entre o processo de apropriação da dança enquanto linguagem e o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) em aulas de Educação Física, junto a estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental. Vivenciando um trabalho “isolado” nas aulas de Educação Física, sem parcerias de outros professores – diferente das premissas do programa que sugeria um trabalho pedagógico interdisciplinar – era com essa professora de Arte que compartilhava o andamento do projeto, devido ao interesse demonstrado por ela.

Contudo, a investigação empírica contou com a realização de reuniões com a professora de Arte, em caráter de colaboração, nos momentos de hora-atividade da professora, dia em que a professora não entrava em sala e dedicava seu tempo para estudos, organização e planejamento de aulas. As reuniões ocorreram de 20 de março a 4 de setembro de 2014, com regularidade semanal e duração de aproximadamente uma hora e meia, salvo exceções, totalizando 17 reuniões presenciais, além de conversas por telefone e troca de e-mails.

A coleta de dados desta etapa da investigação contou, em princípio, somente com registros por escrito, iniciados durante o encontro através de palavras-chave e finalizados dentro das primeiras oito horas seguintes, sendo enriquecido e detalhado, dentro de limites gerados por tratar-se de uma narração dos fatos. Esta escolha se deu por pretender preservar um caráter menos formal, com o intuito de não alterar a espontaneidade da professora.

³⁴ O projeto Universidade&Escola, financiado pela Secretaria Municipal de Educação, fomentava a pesquisa, ensino e inovação no campo escolar através da aproximação entre professores das escolas Municipais e docentes de Instituições do Ensino Superior, de modo que os professores da escola desenvolvessem projetos teórico-prático, de preferência com cunho interdisciplinar, envolvendo até três professores da escola, tendo a orientação de um professor universitário. Contando com momentos de reunião mensal e evento final de compartilhamento dos projetos desenvolvidos, por meio de apresentações orais, banner, vídeos, etc. Os trabalhos escritos eram publicados em formato de Anais. Este projeto encerrou em 2012, abrindo espaço para um novo formato.

No entanto, à medida que a parceria e confiança se fortaleceram, optou-se por realizar registros de áudio mediante a autorização da professora, porém somente em momentos com assuntos considerados mais relevantes à pesquisa. Os registros de áudio foram transcritos e foi garantida a obtenção de diálogos com precisão.

Após cinco encontros com a professora, optou-se pela observação participante da prática de sala de aula. Esta escolha é vista por Alves-Mazzotti (1999) como uma vantagem no sentido de permitir o registro do comportamento que se dá somente nas condições de seu contexto temporal-espacial.

Por meio de observação participante não-estruturada, aquela “na qual os comportamentos a serem observados não são pré-determinados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo em uma dada situação” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p.167), aproximou-se ao contexto de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental com 30 alunos(as).

Apesar da previsão inicial de acompanhar um conjunto de aproximadamente 14 aulas, estendeu-se para o total de 22 aulas no período de 23 de abril a 29 de agosto de 2014 – questões relevantes a este respeito serão abordadas nas análises – em duas vezes semanais, nas quartas-feiras durante a segunda aula da manhã e nas sextas-feiras na terceira aula, horários estes pré-estabelecidos para as aulas de Arte, ministradas pela professora colaboradora.

Com o interesse de desenvolver a prática pedagógica relacionada à pesquisa em uma turma que demonstrasse um bom rendimento em termos de participação em aula, a professora de Arte optou pelo 9º ano C porque, dentre as três turmas de 9º ano da escola, era a que melhor correspondia a suas expectativas em termos de rendimento escolar. Na primeira aula observada, foi possível perceber que não se tratava de uma preferência somente da professora de Arte, expressa na fala de uma professora de História ao relatar que se realizava lecionando para essa turma, pois os considerava maduros e reflexivos.

Autorizada pelos(as) alunos(as) a estar presente durante as aulas de Arte, a pesquisadora não viria a assumir a função nem de professora nem de aluna ouvinte, e sim, como pesquisadora com o grau de envolvimento nas atividades bastante

restrito. Sentava em uma cadeira de aluno, inicialmente fazia registros somente em caderno de campo, e no decorrer das aulas, devido a característica das mesmas, foi necessário o registro por meio de fotos e filmagens, o que novamente foi autorizado pela turma.

A coleta de dados desta etapa da investigação se deu por meio de registros de campo por escrito, bem como fotos e filmagens. Além disso, contou-se com trabalhos produzidos pelos alunos que inclui fotos, filmagens e textos relacionados ao processo de ensino vivenciado, proposto em aula pela professora.

A partir da articulação entre as duas etapas da pesquisa, contou-se com a produção de um material didático – um quadro descritivo gerado a partir dos trabalhos dos(as) alunos(as) e das respectivas discussões geradas em aula –, sendo utilizado com os(as) alunos(as) de modo a contribuir com as etapas subsequentes do processo de ensino; bem como, a realização de produções audiovisuais originadas a partir da produção de imagens artísticas produzidas pelos(as) alunos(as), editadas pela pesquisadora e apresentadas em aula no fechamento do processo.

E assim, ao aproximar-se da materialidade da vida escolar buscou-se captar sua realidade concreta e multiforme, seguindo os conselhos de Ezpeleta e Rockwell (1989) de “olhar com particular interesse o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história”, tratando-se sempre de uma versão local e particular de cada escola, sendo “uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – [...] constitui, simultaneamente o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p.11).

A investigação empírica descrita forneceu as condições para a pesquisa defrontar-se com um contexto particular, uma realidade viva, concreta, sensorial e complexa, que revela em si os fenômenos a serem compreendidos, para além de um conhecimento abstrato.

De acordo com André (2005), acredita-se que por meio de um caminho indutivo é possível descobrir novas relações, conceitos e compreensões; e ainda, que vale a pena abrir espaço para que o leitor penetre a experiência do estudo abordado a ponto de incluir suas próprias interpretações.

4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

O documento de Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) compreende a Dança como uma linguagem da área de Ensino de Arte, assim como, um elemento da Cultura Corporal da área de Ensino de Educação Física. Logo, as referidas áreas do conhecimento preveem o Ensino de Dança a partir de suas distintas perspectivas.

No Ensino de Arte, com o foco na educação estética, a dança é compreendida como uma linguagem artística resultante de formas de expressão humana que, mediante um trabalho pedagógico, proporciona a aquisição de técnicas e códigos que potencializam o desenvolvimento do pensamento estético e da capacidade criadora (DCEMC, 2006).

No Ensino de Educação Física, tendo o movimento corporal como objeto de estudo, a dança é entendida como um elemento da cultura corporal resultante de manifestações culturais historicamente construídas e socialmente transmitidas que, ao ser abordada de forma pedagógica, possibilita a descoberta de movimentações corporais que impulsionam o desenvolvimento da expressão corporal e o conhecimento sobre tradições de diferentes culturas (DCEMC, 2006; CADERNO PEDAGÓGICO: EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006).

A respeito do Ensino de Arte, o documento aponta dois eixos norteadores a serem desenvolvidos simultaneamente no trabalho pedagógico com cada linguagem artística (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). Um dos eixos aponta a Dança como um produto cultural, social e histórico; e o outro eixo aborda as especificidades da referida linguagem. O documento elenca objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para o Ensino de Dança, os quais estão organizados a partir dos dois eixos, separadamente.

Verifica-se no item Conteúdos que na abordagem da dança como produto cultural, social e histórico, os conteúdos correspondentes tratam-se da dança em diferentes culturas (tribais, orientais, ocidentais, nacionais e folclóricas) e diferentes repertórios (erudito e popular). Quando a dança é abordada a partir da especificidade da linguagem, os conteúdos propostos são os elementos estruturais

da dança e suas qualidades de movimento (peso, fluência, espaço e tempo) e as raízes de habilidades motoras (articulares, giros, saltos, rolamentos e quedas).

Ao analisar o item Conteúdos a partir dos preceitos de Isabel Marques a respeito dos textos da dança³⁵, verifica-se que o Processo de Experimentação da Dança, correspondente aos conteúdos elencados no primeiro eixo norteador (produto cultural), ocorre predominantemente pela apropriação de repertórios de danças pré-existentes; ao passo que o segundo eixo (especificidades da linguagem) tem características voltadas à possibilidade de gerar processos de improvisação e criação coreográfica.

Os itens Objetivos e Critérios de avaliação são equivalentes, pois cada objetivo gera um critério de avaliação correspondente, ambos focados no processo de cada aluno(a) individualmente.

Ao abordar a dança como produto cultural, social e histórico objetiva-se que o aluno(a) – ao apreciar, analisar e experimentar – seja capaz de relacionar a produção artística de dança com o contexto social em diferentes tempos e espaços, identificando-a também no seu cotidiano; assim como, analisar a produção artística da humanidade, buscando compreender seus modos de produção em diferentes perspectivas culturais; elaborar crítica pessoal; perceber e refletir sobre o papel do corpo na dança; entre outros (DCEMC, 2006).

Para que o aluno(a) atinja tais interpretações, a atual pesquisa compreende a necessidade de que se realize uma abordagem que contemple conteúdos referentes ao Contexto da própria dança³⁶, de modo a se garantir condições de elucidar o seu universo. Apoiada na produção teórica de Isabel Marques, considera-se que tal contextualização da dança pode levar o aluno(a) para um processo de formação de sua posição como leitor da dança.

Por outro lado, ao abordar a dança a partir da especificidade da linguagem, objetiva-se que o aluno(a) – ao manipular técnicas, conhecer códigos, improvisar e

³⁵ Os textos da dança, a partir de Marques (1996), tratam-se dos processos de experimentação da dança em si, podendo ocorrer por via de improvisação, composição coreográfica e/ou de repertórios pré-estabelecidos.

³⁶ Marques (1996) denominou de contextos da própria dança os conhecimentos sobre ela a partir de elementos históricos, estéticos, sociológicos, antropológicos, fisiológicos, etc., sendo elementos que auxiliam na elucidação do mundo da dança, não sendo transmitidos de forma isolada e ilustrativa, mas contribuindo e interferindo nos sentidos da experiência própria dos(as) alunos(as) com a dança.

criar – identifique e experimente diferentes possibilidades de movimentação do corpo via elementos estruturais da dança e raízes de habilidades motoras; adquira consciência corporal; represente suas ideias através de criação coreográfica; bem como, analise a utilização da dança no cotidiano (na comunidade, meios televisivos, etc) e suas próprias produções, elaborando crítica a partir dos elementos formais e técnicos da dança (DCEMC, 2006).

Na busca para que o aluno(a) conquiste tais habilidades, a atual pesquisa compreende a necessidade de que se realize uma abordagem de conteúdos referentes aos sub-textos da dança³⁷, balizando um processo educativo que leve o aluno(a) à criação artística e, com isso, mobilize a formação de sua posição como produtor de dança.

Acredita-se que essas duas posições, de leitor e produtor – apontadas por Marques (2013) e reconhecidas como potencial nos processos acima descritos –, devem se relacionar de modo que o aluno(a) desenvolva-se tanto como um leitor de dança, por meio de processos interpretativos; como um produtor de dança, através de processos criativos; assumindo dupla posição no modo de se relacionar com a dança, ao passo que possui competências de um apreciador crítico a partir de experiências frutivas ao alimentar-se da dança, e ainda, possui experiências criadoras de um artista/dançarino(a) utilizando a dança como linguagem artística elaborada, compondo seus elementos de acordo com valores simbólicos extraídos de intenções próprias.

Desta forma, Marques (2013) acredita que seja possível desmitificar a dança enquanto um conjunto de passos prontos e sequenciados a serem decorados e reproduzidos para alguém ver. Ao inibir a “decoreba” e a incompreensão dos sentidos da dança em termos de sua construção histórica e de seu contexto, a autora acredita que se possa comunicar algo para quem dança ou assiste.

Marques (2013) reconhece a importância de se trabalhar com repertórios prontos ao compreender que quanto mais se “lê” dança mais se tem condições de conhecer a dimensão do fazer artístico, pois amplia-se os referenciais e influências,

³⁷ Os sub-textos da dança são conceituados por Marques (1996) como sendo os aspectos coreológicos, ligados a consciência das estruturas de movimento e suas possibilidades; e os aspectos sócio-afetivo-culturais, associados aos significados implícitos nos/dos movimentos/danças.

sendo experiências que interferem na produção própria de dança. Da mesma forma, a autora evidencia a relevância de se realizar um processo de exploração da dança via apreensão de seus códigos de modo que permita outras formas de entender tais repertórios.

Se eu não souber os elementos dessa linguagem, no sentido do saborear, do conhecer, do compreender, eu não me torno nem um leitor nem um produtor, eu me torno um copiador, e é isso que a gente mais vê na área de dança (MARQUES, 2013).

O documento de Diretrizes Curriculares para o Ensino de Arte (2006), por sua vez, alerta que nenhum elemento formal e técnico deve ser trabalhado de forma isolada e dissociada do seu processo de construção cultural, devendo ser compreendidos a luz do pensamento e das relações sociais das diferentes épocas e culturas.

(...) o papel da escola é proporcionar ao estudante o acesso aos conhecimentos necessários para expressão e criação, convertendo sua potencialidade expressiva em realização organizada. Neste sentido, estudos dos materiais expressivos, das técnicas, dos elementos das linguagens estéticas, de exercícios, de diferentes modos de resolver questões estéticas e da produção cultural do homem alimentarão o potencial expressivo do estudante (DCEMC, 2006, p.89).

A partir destas percepções, reconhece-se que um trabalho pedagógico realizado a partir de somente um dos eixos, sem ocorrer de forma integrada, pode causar efeitos de aprendizagem que dissociem conteúdo e forma, ideia e obra, dança e contexto, etc., causando verdadeiras desapropriações e/ou fragmentações dos sentidos da Dança.

Quanto à proposta de Ensino de Dança na Educação Física, presente nas Diretrizes Curriculares do referido Município, percebe-se que a mesma apresenta uma abordagem superficial e generalista, visto que, apesar dos conteúdos de dança serem específicos – sendo: movimentos da dança (elementos básicos), atividades rítmicas e expressivas (expressão corporal espontânea, em diferentes ritmos), cantigas de roda e brinquedos cantados, danças folclóricas (regionais, nacionais e

internacionais), danças populares (diversos ritmos nacionais e internacionais) e dança criativa –, os objetivos e critérios avaliativos apresentados são comuns aos demais elementos da cultura corporal (ginástica, jogos, luta e esportes), o que o torna limitante em termos de aprofundamento de objetivos específicos que se pretenderia atingir com o Ensino de Dança.

Junto aos demais elementos da cultura corporal (jogos, luta, ginástica e esporte), a dança compõe os eixos norteadores de conteúdos da Educação Física, expressos no documento de forma bastante integrada. Logo, o Ensino de Dança encontra-se atrelado ao que a área apresenta como tarefas fundamentais, sendo a viabilidade de uma Educação para um estilo de vida saudável, incluindo o gosto pela prática de atividades físicas; Educação para o Lazer crítico e autônomo; e para o reconhecimento do corpo como meio de comunicação, expressão e atuação nas relações sociais.

Dentre os objetivos e critérios avaliativos propostos, consta que o aluno(a) vivencie os elementos da cultura corporal utilizando habilidade técnico-táticas solicitadas; se conscientize de suas possibilidades e limites corporais; e reelabore as práticas vivenciadas construindo outras formas de execução, individualmente ou coletivamente.

Diferente da área de Arte, o documento apresenta uma metodologia de ensino a ser aplicada nas aulas de Educação Física, compreendido em uma perspectiva crítica, em contraposição a abordagens metodológicas (tecnicista, desenvolvimentista, psicomotricista, etc.) pelas quais a área já passou durante sua trajetória de legitimação como conhecimento escolar, e que ainda se encontram em uso na prática cotidiana de professores(as) nas escolas.

A referida metodologia é organizada em três momentos chamados de ação, reflexão e nova ação consciente. Ela propõe um processo de ensino que valorize inicialmente a vivência prática do conteúdo, reconhecendo os conhecimentos prévios do aluno(a), momento este chamado de Ação. Seguindo para o momento da Reflexão, o qual caracteriza-se pela ampliação do conhecimento e problematização do conteúdo sob os aspectos de significação histórica e social, instrumentalizada e mediada pelo professor(a). Por fim, a Nova ação consciente, sugere a reelaboração da prática corporal, fomentando que o aluno(a) utilize as experiências anteriores,

acrescidas dos novos conhecimentos, para ampliar sua compreensão crítica acerca do fenômeno estudado e vivenciado.

Esta orientação metodológica conduz o trabalho docente para caminhos bastante distintos dos aparentemente traçados no Ensino de Arte, o que altera de forma substancial, para além da significação atribuída a Dança, os seus processos educativos.

Estas questões ficaram mais perceptíveis a partir do trabalho colaborativo ocorrido entre a professora de Arte envolvida na investigação empírica (com formação em Educação Artística e habilitação em Artes Plásticas) e a pesquisadora (com formação em Educação Física e histórico de atuação na mesma escola do município), ao terem sido respaldadas pelo mesmo documento acima descrito e analisado, nas suas respectivas áreas.

Parte-se para uma narração descritiva e análise da investigação empírica desenvolvida pela atual pesquisa, tendo como um dos aspectos de interesse encontrar as concordâncias e dissonâncias em termos de concepções de ensino, percursos metodológicos e abordagem de elementos próprios da dança e videodança.

Nas duas primeiras reuniões de colaboração entre a pesquisadora e a professora de Arte, a professora apresentou um rascunho de seu planejamento para as aulas que viria a realizar, deixando-o aberto para outras sugestões. Tratava-se de uma proposta que envolvia o tema “Cadeira” como elemento propulsor/estimulador de todo o processo educativo.

Ao ter a intenção de realizar este trabalho/projeto há bastante tempo, a professora “tirou da gaveta” antigos recortes de revistas com imagens de diferentes tipos de cadeiras, como por exemplo, cadeira de praia, de balanço, de rodas, de bar, de tortura, elétrica, de espera e escolar; às quais havia selecionado uma vez que pretendia utilizar para uma problematização junto aos alunos(as) a respeito dos diferentes tipos de cadeiras existentes e de suas funções e significações sociais a partir dos contextos nos quais tais cadeiras estão e/ou estiveram envolvidas em diferentes épocas.

A partir de uma análise de suas formas, cores, materiais, modos de produção, bem como, das percepções/imaginários que os alunos(as) vem construindo a respeito do objeto cadeira, lhe interessava explorar aspectos como posição social, hierarquias, corpo na escola, entre outros subtemas, tendo a cadeira escolar como seu principal foco por relacionar-se diretamente ao contexto dos alunos(as).

A professora tinha o objetivo de que o processo de ensino promovesse reflexões nos alunos(as) a respeito de questões como: o que podemos transmitir ao utilizar o objeto cadeira escolar como material artístico? Podemos expor artisticamente os sentidos que permeiam nossa relação com a cadeira escolar e/ou atribuir-lhe novos sentidos? Através da arte podemos transformar os usos e apropriações do objeto cadeira?

Tem-se então, como prevê Marques, em suas explanações sobre o tema, um contexto claro e estabelecido, suscetível a várias problematizações associadas ao contexto dos alunos na escola.

A professora também havia realizado uma seleção de imagens de obras artísticas³⁸ relacionadas ao objeto propulsor do trabalho. Pretendia-se estimular os alunos(as) a, além de fazerem análises das obras, experimentarem exercícios práticos em que realizassem agrupamentos de cadeiras, propondo formas de posicioná-las a partir de ideias a serem transmitidas, como por exemplo, união, desorganização, ordem, alegria, etc., de modo que produzissem Instalações Artísticas.

A partir do estímulo da pesquisadora de propor a inclusão da dança no referido processo educativo, gerou-se a demanda de pensar sobre a inserção de um trabalho com o corpo. Algumas questões passaram a fazer sentido em termos de problematizações, como: quais relações existem entre a forma do objeto cadeira e a sua função de acordo com as partes do corpo? Que posturas o corpo assume ao relacionar-se com determinada cadeira? Quais corporalidades estão sendo geradas pelo uso da cadeira escolar?

³⁸ Seleção de imagens pertencentes a um acervo de obras de Arte dos Museus de Curitiba, disponibilizadas às escolas pela Secretaria Municipal de Educação por meio de um projeto chamado "Museu na Escola", além de Instalações Artísticas disponíveis na internet.

A professora relatou que, recentemente, ao acompanhar aulas de matemática na função de professora auxiliar/assistente – demanda imposta a professores(as) que possuíam menos aulas do que a carga horária previa –, chamou-lhe atenção a forma como os alunos(as) sentavam na cadeira. De acordo com a postura rígida de tal professora os mesmos sentavam de forma ereta e imóvel, bem diferente do modo como sentavam em suas aulas de Arte.

(...) não se pode desprezar o fato de que a estética do habitus professoral apresenta características específicas em cada nível de ensino e, ainda, entre grupos de professores no âmbito desses níveis. Ou seja, a natureza e a característica dos componentes curriculares que são ensinados na escola também definem a estética do habitus. E essas características, provocadas pela lógica interna da teoria que se ensina, são bastante visíveis quando olhamos para os modos de ser (pensar e agir) dos grupos de professores que ministram componentes curriculares distintos. Por exemplo, a estética do habitus professoral dos professores de biologia difere, claro que nas nuances das ações, da estética do habitus professoral dos professores de língua portuguesa, e assim por diante (SILVA, 2005, p.161).

Além da relação com cada professor(a) em particular, considerou-se interessante observar as implicações relacionadas ao modo como as cadeiras ficam dispostas na sala de aula (em filas, em duplas, em roda, etc.), interferindo nas interações e comunicações, e logo, nas posturas corporais.

A respeito do trabalho com o corpo, a professora havia incluído no planejamento exercícios práticos de exploração dos planos da cadeira escolar e de diferentes jeitos de sentar através de uma experimentação corporal realizada em grupos de 3 ou 4 alunos(as), alterando suas posições no espaço, tanto dos corpos quanto das cadeiras. Esta proposta estava prevista para ser realizada no pátio interno, deslocando as cadeiras do ambiente da sala de aula ao qual pertencem, de modo a distanciá-las do seu contexto na tentativa de desnaturalizar sua carga conceitual e funcional para lhe atribuir a dimensão estética. Também lhe interessava realizar a tradicional brincadeira de “Dança das cadeiras” com variações. Ambas as atividades foram colocadas no papel sem descrições claras e precisas, ficando como ideias ainda vagas.

Apesar da videodança não aparecer neste rascunho, ficou compreendido, tanto para pesquisadora quanto para a professora, que sua inserção se daria como

uma das possibilidades de expressão artística a ser explorada junto aos alunos(as), não a única nem a inicial, sendo integrada no decorrer do trabalho com o tema escolhido pela professora. Deste modo, a videodança se daria por conta do processo colaborativo entre a professora e a pesquisadora.

Ficou acordado, portanto, que todas as aulas referentes à temática principal seriam observadas pela pesquisadora, mesmo não estando diretamente relacionadas ao conteúdo de videodança. Isso por compreender que as aulas que antecediam a “entrada” da videodança proporcionariam a professora e a pesquisadora condições de sinalizar o momento propício para inseri-lo, e mais que isso, integrá-lo ao processo de ensino proposto, reconhecendo os elementos até então suscitados e vivenciados em aula que poderiam favorecer o processo criativo em dança, valorizando as construções/produções próprias dos alunos(as) até então empreendidas em aula.

Contudo, o planejamento inicial da professora foi o primeiro impulso, mas logo novos rumos foram tomados, constituindo o que efetivamente ocorreu. Sendo assim, somente após o início das aulas sobre a temática proposta e durante todo o processo de ensino junto aos alunos(as) de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental é que de fato a prática pedagógica foi sendo construída e foi ganhando contornos.

Na primeira aula sobre o tema, a professora apresentou aos alunos as diferentes cadeiras que havia pesquisado através dos recortes de revista, optando por trazer estímulos visuais que fomentassem a discussão. Além de trabalhar com os aspectos técnicos (textura, cor, etc.), a professora pediu que pesquisassem o conceito de cadeira e cadeiras (no plural) para levarem na próxima aula.

Na aula seguinte, a partir dos conceitos pesquisados pelos(as) alunos(as) novas reflexões foram suscitadas. Ao trazerem o conceito de “cadeira” como um objeto com encosto para sentar e de “cadeiras” relacionado a quadris, junto à professora, fizeram várias relações a partir de questões como: por que será que chamamos os quadris de cadeira? Será que tem a ver com o fato de ser a parte do corpo que faz contato com a cadeira?

Com o intuito de abordar diferentes linguagens artísticas, a professora optou por incluir a linguagem da música, de modo a estabelecer relações diretas ao tema

da aula, porém somente através de uma conversa em que poderiam lembrar de músicas, sem ouvi-las, como por exemplo, “Mexe a Cadeira” do cantor Viny. Chamou atenção o fato de uma aluna, por iniciativa própria, “baixar” no celular uma música que a professora comentou, e pelo fato de ser desconhecida pela turma, propiciou que ouvissem naquele momento, o que foi permitido e valorizado pela professora.

As aulas seguintes estiveram voltadas a conteúdos das Artes Visuais, área de formação específica da professora. Duas aulas foram direcionadas a apreciação e análise da obra “A cadeira” (1888) do artista holandês Van Gogh, que utilizou a técnica de pintura a óleo. A imagem foi exposta tanto por projeção com suporte de um aparelho retroprojetor quanto através de folha impressa fixada no quadro negro.



Figura 1 - “A cadeira” (1888) de Van Gogh

A atividade se deu em sala de aula, com as cadeiras e carteiras organizadas no modelo tradicional (em filas). A professora à frente da turma lançava questões,

por vezes escrevendo no quadro ou oralmente. Os alunos(as), por sua vez, deveriam escrever as questões e suas respostas em uma folha de caderno, a ser destacada e entregue.

Ao invés de responderem individualmente e em silêncio, ocorria uma espécie de discussão mediada pela professora, contando com a participação de alguns alunos(as) voluntariamente e/ou instigando-os pessoalmente a contribuir, de modo que elaborassem oralmente suas reflexões.

Apesar da tendência arraigada no modelo tradicional de ensino de ir-se em busca de uma resposta que seria considerada “certa”, a professora procurava ampliar as perguntas ao invés de fechar as respostas, deixando claro aos alunos que se tratavam de interpretações pessoais. Esta postura da professora favorecia uma participação mais “despreocupada” por parte dos alunos(as) no sentido da aceitação de suas falas. Porém, assumir uma postura mais dialógica e reflexiva ao invés de dar respostas prontas e/ou certas, não se torna simples quando trata-se de um *modus operandi* que não faz parte das disposições incorporadas no *habitus estudantil*, condições geradas pela cultura escolar e pela cultura da escola, conceitos aqui compreendidos a partir das teorizações de Forquin (1993).

Observou-se que, de modo geral, os alunos(as) que contribuía com as discussões eram poucos e praticamente sempre os mesmos. Chamou a atenção o fato de que ao falar, dirigiam-se à professora, como se fosse algo de interesse reservado a ela. A professora, por sua vez, em grande parte das vezes, repetia o que o aluno(a) havia dito dirigindo-se a todos(as), e instigava-os novamente.

Essa situação demonstra sinais do quanto a centralidade do professor se faz presente e está bastante impregnada no *habitus estudantil*, de modo que se cria uma espécie de “jogo de perguntas e respostas” mesmo que a professora tente manter um diálogo mais aberto e que pretenda gerar trocas de ideias entre os colegas/alunos(as) com sua mediação.

A professora compreende que dá espaço para os alunos se expressarem em sua aula, e para tanto, deixa-os à vontade tanto para contribuírem verbalmente como para serem somente ouvintes. Acredita que a timidez para falar é uma das causas para pouca participação, o que respeita; além disso, acha que o grande número de alunos(as) em sala prejudica que todos participem de forma mais efetiva.

Referindo-se a esta atividade, a professora considerou que o mais importante era que respondessem no papel e refletissem individualmente por meio do pensar abstrato, o que verificou que havia ocorrido com a maioria. Apesar de avaliar positivamente o retorno dos(as) alunos(as), considerou que não foram aulas atrativas para eles(as), mas não se sentiu motivada para pensar em outras estratégias de abordagem do conteúdo.

Alguns alunos vinham sinalizando a vontade de desenhar nas aulas, com perguntas como “Quando que nós vamos desenhar?” e exclamações como “Até na aula de Arte tenho que escrever!”. A professora respondeu a uma destas reclamações: “Você não gosta de escrever em Arte? Mas às vezes é preciso. Porque Arte também é conhecimento”. A professora considera recorrente tal resistência por parte dos(as) alunos(as) em relação as aulas teóricas e análises de obras, no entanto considera indispensáveis em seu trabalho pedagógico.

Posso trabalhar de forma alienada ou problematizar, contextualizar. Por exemplo, posso trazer aos alunos suportes técnicos dos elementos visuais das obras de Van Gogh e o fazer pelo fazer, mas posso fazer uma análise crítica e não meramente reprodutiva. Entende? É o que busco nas minhas aulas.

(Professora de Arte - trecho de reunião - 23 de abril de 2014)

Em reunião colaborativa, a professora comentou acreditar que o conteúdo que estava trabalhando naquele momento não era de interesse dos alunos(as) por não ser uma Arte do seu tempo – “a relação que eles estabelecem com a Arte contemporânea é outra. Daí tem significado para eles. Isso é uma questão interessante” –, mas considera importante que reconheçam o que já foi produzido por artistas em outras épocas e contextos.

Você vai ver como vai mudar toda a dinâmica agora que a gente vai trabalhar com a arte contemporânea na sala de aula. (...) eles vão usar as cadeiras e vão ter que ficar em pé. Aí também isso causa desconforto, porque alguns não gostam dessa posição, preferem a posição ‘ninguém me incomoda’.

(Professora de Arte - trecho de reunião - registro de áudio - 8 de maio de 2014)

A posição “ninguém me incomoda”, relatada pela professora, diz respeito à posição sentada. Neste sentido, o não-movimento, sendo parte do *habitus estudantil*, incorporação de disposições realizadas no campo da escola a partir das lógicas e práticas de ação vigentes neste espaço social, gera uma negação a outras posturas e movimentações corporais que raramente são solicitadas em aula. Afinal, apesar da vontade dos alunos de moverem-se, o interesse dos mesmos tende a destoar do que lhes é oferecido enquanto oportunidades de movimento em sala de aula, no caso, relacionado a um interesse pedagógico. Além disso, a posição sentada minimiza a percepção do nível de interesse e participação dos(as) alunos(as), de modo que facilite que cada aluno(a) fique com menos destaque, o que parece aumentar as condições para também ficarem menos ativos(as) na relação educativa.

A professora previa que na aula seguinte teriam atividades em grupos, nas quais os alunos(as) estariam de pé e a sala seria organizada sem a tradicional disposição das mesas e cadeiras, em uma atividade de exploração das cadeiras, conforme o planejamento inicial. Porém, o que efetivamente ocorreu, foram três aulas subseqüentes de apreciação e discussão analítica de obras de vários artistas que tiveram, em comum, a Cadeira como inspiração, utilizando-se da Arte Conceitual e Instalação Artística, também prevista no planejamento.

(a professora explicou que iriam ver projeções na sala de arte)

Eu quero uma participação grande de vocês para olharem as cadeiras (obras) do nosso tempo. (...) o que esses artistas querem transmitir. Tem mensagens nessas imagens? (professora)

Sim (vários alunos responderam e a professora reforçou a afirmação)

(Trecho de campo - 7 de maio de 2014)

Dentre as obras apresentadas aos alunos(as) com fins de análise, esteve em destaque na primeira aula a “One and three chairs” (1965) de Joseph Kosuth, na segunda aula uma instalação de Doris Salcedo exposta em uma Bienal de Arte em 2003 e na terceira a obra “Untitled” de Kutlug Ataman (2004).

Nesta etapa, fazia parte dos procedimentos metodológicos utilizados pela professora promover momentos de apreciação e análise das obras, bem como, de problematização sobre os distintos processos artísticos até então abordados, de modo a se aproximar de compreensões da Arte Contemporânea a partir de seus processos e seus produtos, suas formas de veiculação, de comunicação e interação.

A cada aula a professora fazia uma espécie de retrospectiva das aulas anteriores, levantando todo o processo até o momento realizado, reforçando as discussões ocorridas sobre as principais obras analisadas e sobre as diferenças entre este tipo de Arte e a pintura do Van Gogh, incitando novas reflexões. A professora comentou que acha importante ir fazendo as amarrações “para não ficar nada solto e perdido pelo caminho”.



Figura 2 - “One and three chairs” (1965) de Joseph Kosuth

Essa obra é de Joseph Kosuth (...) ele trás uma cadeira de verdade, uma foto de cadeira e um conceito de cadeira do dicionário (...) o que ele está questionando? (professora) (...)

Qual a diferença da obra de Joseph para aquela obra do Van Gogh que analisamos? (professora)

(Professora de Arte - trecho de campo - registro de áudio - 07 de maio de 2014)

Retomando na aula seguinte:

Qual a diferença entre a obra de Van Gogh e Joseph? A maneira de trabalhar a arte foi a mesma? (...) Joseph colocou tudo isso como arte. (professora)

(uma aluna comentou sobre a habilidade que o Van Gogh precisava ter para pintar)

A professora valorizou a observação da aluna e reforçou: O Van Gogh tinha que ter habilidade manual para desenhar e pintar, e o Joshep não. O que ele fez?

(Trecho de campo - 09 de maio de 2014)

Aqui os alunos(as) se defrontam com o Contexto da Arte, assim como Marques (1996) sugere. Deste modo, extrapolam o sentido da cadeira no seu cotidiano e visualizam os modos de apropriação deste tema por artistas de diferentes espaços e tempos, evidenciado fazeres artísticos que marcam a história e, portanto, alteram e constituem o campo da Arte.

A instalação de Doris Salcedo (2003), montada na cidade de Istambul em uma Bienal de Arte, também foi um dos principais alvos de análises e interpretações. Apesar de ser mais uma aula de projeções, a participação dos alunos(as) estava aumentando, curiosos sobre o processo artístico utilizado, sobre autoria e espaço, aproximando as reflexões às concepções de Arte presentes na atualidade.



Figura 3 - “Untitled” de Kutlug Ataman (2004) de Doris Salcedo

Ela que montou isso? (aluna)

(...)

Por quê se não foi só ela que fez só tem o nome dela? (aluno)

Porque a ideia foi dela. Agora, se a ideia fosse de um grupo, teria o nome de todos ou o nome do grupo. (professora)

Ela comprou o terreno ou invadiu? (outro aluno)

Ela pediu permissão para exposição. Agora, e se ela faz a ocupação desse espaço sem pedir permissão? (professora)

O governo prende. (o mesmo aluno)

Ela não está questionando a ocupação dos espaços? (professora)

Sim. (alguns alunos/as)

Tá, vou deixar vocês pensarem. (disse a professora, passando para a próxima imagem)

(Trecho de campo - 09 de maio de 2014)

A terceira instalação de destaque a ser analisada foi “Untitled” (2004) de Kutlug Ataman. Esta gerou comentários de alunos(as) sobre aproximações com a

organização do espaço da sala de aula. Além disso, propiciou reflexões acerca das mídias e formas de comunicação.



Figura 4 - “Untitled” (2004) de Kutlug Ataman

O que vejo? (professora)

(falas simultâneas de alunos/as)

Então vemos cadeiras, televisões e mesas diferentes. (professora, reforçando o que os alunos disseram)

Estão organizadas em filas, colunas. (professora falando junto aos alunos que também falavam)

Que nem na escola. (aluno)

Nem todos são iguais, nem todos gostam de assistir as mesmas coisas. (outro aluno)

Nem todos tem o mesmo gosto. (alguém complementou e a professora concordou)

As cadeiras estão representando as pessoas? (professora)

Sim. E a televisão também. (aluna)

(Trecho de campo - 14 de maio de 2014)

A aula seguinte foi dedicada a abordagem de informações e conceitos referentes à Instalação Artística e à orientação de processos criativos. A professora abordou elementos que compõe uma Instalação Artística (objeto, organização,

quantidade, cor, material, local) e, logo após, propôs que refletissem em grupos sobre ideias que desejariam transmitir com as cadeiras escolares. Este processo ocorreu em sala de aula e cada grupo deveria colocar no papel suas ideias e incluir a descrição da instalação que pretendiam produzir com cadeiras escolares.

Referindo-se as instalações visualizadas nas outras aulas a professora disse: Aqueles trabalhos partem de uma ideia, não é? Nós procuramos saber o que ele queria dizer. Tem uma ideia que o artista quer transmitir. (...)

Hoje vamos trabalhar com ideias. (...) Eu vou dar uma tarefa para vocês. Vocês vão fazer nessa folha. (...)

Vocês já tem o objeto, vocês já tem material e cor. Agora vocês vão pensar uma ideia para transmitir. Sobre o que vocês podem falar tendo essas cadeiras como objeto? Como vamos deixar essas cadeiras organizadas para dizer o que queremos?

(após a formação dos grupos a professora volta a orientar)

A primeira coisa a fazer é escolher o que querem transmitir com essas cadeiras escolares. (...) tentar transmitir o que tem a ver com a escola, porque elas são cadeiras escolares, estudantes sentam nela.

(...)

Aí vocês vão pensar a quantidade de cadeiras (...). Agora, olha só! Pensa uma coisa! Na instalação você pode prever outras linguagens. Pode ter uma música, uma luz para iluminar a cadeira, como na última obra que vimos. Ou às vezes não, pode precisar colocar um pano em cima da cadeira, ou usar outros objetos. (pausa) Vocês entenderam?

(A professora circula pela sala conversando com grupos. Os alunos tiram dúvidas e compartilham ideias com a professora, que os orienta e dá feedbacks)

Aí tem uma ideia bacana, agora tentem definir como transmitir.

(Professora de Arte - trecho de caderno de campo - 16 de maio de 2014)

Na reunião seguinte a pesquisadora comentou sobre a possibilidade dos(as) alunos(as) exercitarem uma exploração/experimentação prática com as cadeiras, inclusive como estava previsto no planejamento inicial. Porém, a professora explicou pretender que este trabalho ocorresse após as ideias, de modo que, em suas palavras, “a forma surja das ideias e não as ideias surjam a partir das formas”.

Após duas aulas em que a turma se envolvia com essa proposta, chegou a hora de apresentarem suas instalações para os colegas, tirando-as do papel/projeto. Durante quatro aulas ocorreu uma espécie de exposição e leitura das instalações,

uma de cada vez, iniciando com uma análise descritiva (o que estou vendo?), depois uma interpretação (o que a obra me transmite?), e chegava o momento do grupo criador dizer qual foi sua ideia (o que queriam transmitir).

Diante destes passos a turma contribuía com sugestões de mudanças na instalação, caso achassem necessário para tornar a obra mais expressiva em correspondência às intenções originais do grupo criador (como eu representaria essa ideia?).

As aulas fomentavam discussões e participação dos(as) alunos(as), os quais encontravam-se cada vez mais participativos e reflexivos, mais à vontade para expor ideias e leituras, visto que tratava-se de suas próprias produções, estas relacionadas a suas inquietações frente ao contexto da escola, ao ter como objeto de estímulo artístico a cadeira escolar.

Neste processo, ocorreram algumas reformulações de suas obras a partir dos comentários e de novas ideias que foram surgindo nas discussões coletivas. A professora instituiu um relator para anotar as análises e mudanças que foram decididas coletivamente, e uma “fotógrafa” oficial para registrar as instalações, geradas pelos grupos e modificadas por toda a turma, entendida pela pesquisadora como um processo de “Obra Aberta”.

Toda obra é aberta no sentido de que cada intérprete faz a sua leitura, mas neste caso, o termo é utilizado principalmente no sentido de intenção de uma abertura explícita, bastante utilizada na Arte Contemporânea, que para além dos limites do resultado estético, se abre a partir de seus elementos constitutivos geradores de resultados estéticos, propondo ao intérprete interferir esteticamente, interagindo na produção e ligando ideias em rede (ECO, 2012).

E ainda, enquanto proposta educativa, conforme abordagem de obra aberta de Brecht, está ligada a intenção de uma obra “aberta” para o “aberto” debate. De fato, a professora acredita que esse processo está adentrando o universo dos alunos(as) de modo que possam refletir e problematizar temas referentes a suas vidas. Ela percebe que neste trabalho os alunos estão levantando questões que os incomodam na escola. Comentou sobre um grupo que iria pegar várias cadeiras de professores para refletir sobre as condições diferenciadas, “isso abre até questões

de políticas públicas (...) essas posições que ocupamos” (professora de Arte - reunião em 05 de junho de 2014).

Sobre a abordagem de ensino a professora comenta:

(...) tem muito professor de Arte que acaba parando só no exercício, e não faz trabalho criador realmente. Às vezes acontece isso, e aí você não foi além com o aluno. Porque só o exercício? É o mesmo que eu fazer um monte de exercício pra dança e não criar nada. Tá, eu estou com o meu corpo ali e daí? O que eu quero dizer com isso? (...) eu vejo muito no trabalho com o primeiro ao quinto ano, no fundamental I, que às vezes acaba ficando uma coisa bem reprodutiva. (...) É que nem a tecnologia, se não tiver alguém por trás te estimulando a vasculhar outras coisas, eles vão ficar às vezes naquele senso comum ali. Então, é importante o professor saber ‘eu estou trabalhando isso por causa disso’. Porque eu posso trabalhar de uma maneira totalmente alienada com os meus alunos, talvez eu já tenha feito isso. ‘Ah, vamos então pintar um vaso de flor, trabalhar o Van Gogh e um vaso de flor’. E o que eu quero com essa atividade? O que eu realmente quero? O que é importante? Aonde eu quero chegar com o meu aluno com isso?

(Trecho de reunião - 8 de maio de 2014)

Chamou a atenção da professora e da pesquisadora o quanto os(as) alunos(as) foram respeitosos(as) com os trabalhos e as ideias dos colegas e o quanto isso foi se construindo no processo à medida que iam compreendendo conceitos referentes à Arte Contemporânea, de modo a reconhecerem a escola como um possível espaço para a presença da arte, produzida pelos próprios alunos(as)/artistas.

Esta compreensão histórica e conceitual da Arte, problematizada e desvelada nas aulas em decorrência dos encaminhamentos metodológicos propostos, compreendida como parte integrante do Contexto da própria dança³⁹ se constitui como um elemento de sustentação para uma prática de videodança. Tal relação estaria a garantir uma via de acesso e de legitimação da videodança no ensino escolar?

³⁹ Marques (1996) denominou de contextos da própria dança os conhecimentos sobre ela a partir de elementos históricos, estéticos, sociológicos, antropológicos, fisiológicos, etc., sendo elementos que auxiliam na elucidação do mundo da dança, não sendo transmitidos de forma isolada e ilustrativa, mas contribuindo e interferindo nos sentidos da experiência própria dos(as) alunos(as) com a dança.

Segundo Banes⁴⁰ (1979, a partir de WOSNIAK, 2006, p.26)

(...) fontes fora da dança foram igualmente importantes para as noções revolucionárias dos coreógrafos pós-modernos, que acharam estruturas e atitudes performáticas na nova música, cinema, artes visuais, poesia e teatro, especialmente nos grupos pós-dada, happenings, events e Fluxus, que exploravam os limites entre as formas de arte, misturando-as e criando novas estratégias formais.

Fazendo um balanço do trabalho desenvolvido junto aos alunos(as), a professora afirmou estar satisfeita com os resultados atingidos até aquele momento, disse que “eles não estão mais olhando para as cadeiras com ingenuidade” (professora de Arte – reunião em 17 de junho de 2014). Já havia relatado anteriormente a compreensão da dimensão de transformação gerada pelo processo educativo ocorrido: “Eu quero que no final desse trabalho, ele olhe pra cadeira e perceba o que ela significa pra ele e tudo que ela pode; que ele poderia transformar, como esses artistas já transformaram aquela cadeira, ali enquanto objeto artístico, eles já transformaram ela” (professora de Arte – reunião em 08 de maio de 2014).

Em concordância com a compreensão da professora, conforme anteriormente apontado nesta pesquisa, Marques (2012b, 105) compreende a transformação como um elemento articulador necessário à prática educativa. E afirma que “a criação artística é em si um processo de transformação”.

No decorrer destas 11 aulas, brevemente relatadas, fizeram parte dos procedimentos metodológicos, adotados pela professora, momentos de apreciação, seguindo de análise e discussão de obras artísticas, partindo para criação artística, apresentação, reflexão e reelaboração coletiva; em acordo com o documento de Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba para o ensino de Arte.

Apesar de sua vasta experiência como professora de Arte, deixou claro que nunca havia se desafiado a trabalhar com o conteúdo de Dança e não tinha nenhum contato prévio com videodança. De sua parte, o trabalho estaria encerrado até onde ocorreu. Por outro lado, sabia que tinha chegado o momento de uma efetiva

⁴⁰ BANES, S. *Terpsichore in sneakers*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1979.

colaboração entre professora e pesquisadora perante o objeto de estudo da referida investigação, ao qual desafio havia aceitado.

A pesquisadora percebia que, apesar das aulas não terem saído da “zona de conforto” da professora, tinha-se um cenário que favorecia um trabalho bastante interessante com a inclusão de uma proposta que valorizasse a expressão artística gerada por meio do corpo, da dança e do vídeo a partir das próprias produções dos(as) alunos(as).

A intenção era de continuidade do processo já iniciado e que adquiriu contornos bastante relevantes, atingindo um bom nível de reflexividade por parte do grupo de alunos(as) envolvidos(as). Os subtemas apresentados pelos alunos(as), surgidos em seus processos criativos seriam os principais mobilizadores das práticas, tratando-se de serem conteúdos diretamente ligados a realidade social dos mesmos.

A demanda de elaborar um plano de ensino que incluísse a videodança gerava várias questões: a proposta de inclusão da videodança, a partir dos trabalhos aparentemente finalizados de Instalação Artística, poderia agregar/produzir novos sentidos? Como instrumentalizar estes alunos(as) para a produção de videodança? Quais textos e subtextos da dança seriam pertinentes? Seria possível dar suporte técnico e material para que realizassem edição de vídeos diante do tempo e espaço da escola?

Frente às concepções de corpo e de “dancidade” presentes na “dança na tela”, a própria cadeira escolar poderia ser o objeto dançante de suas obras? Ao mesmo tempo, o trabalho com o corpo seria imprescindível? E ainda, perante o trabalho pedagógico já ocorrido e os estudos de Isabel Marques, perguntava-se: a essa altura, seria possível incluir práticas e reflexões a respeito da dança que está presente no contexto ampliado dos(as) alunos(as)? Como?

A partir de tais reflexões, dentre as possibilidades pensadas pela pesquisadora para continuidade das práticas educativas estava a produção de videodanças utilizando a técnica de *stop motion*, feitas a partir de fotos. A junção das imagens estáticas “animadas” em sequência daria um “efeito de dancidade” às Instalações de cadeiras produzidas pelos(as) alunos(as).

Deste modo, estariam a se aproximar do tratamento de imagens da linguagem cinematográfica, por meio de fotogramas, diferente de como ocorre no vídeo (WOSNIAK, 2006).

Uma das diferenças básicas, portanto, entre a linguagem do cinema e a do vídeo, encontra-se na formação de sua imagem. Enquanto no cinema a escritura é fixa (quadros fixos, fotogramas), no vídeo a escritura acontece em movimento seqüencial num intervalo de tempo, por meio das linhas de varredura, que nada mais são do que impulsos elétricos codificados (WOSNIAK, 2006, p.64).

Por isso, Machado⁴¹ (1997, p.43 in WOSNIAK, 2006, p.64) aponta o vídeo como “a primeira mídia a trabalhar concretamente com o movimento (isto é, com a relação espaço-tempo), se considerarmos que o cinema permanece na sua essência uma sucessão de fotogramas fixos”.

Os(as) alunos(as) estariam, então, a vivenciar uma forma de produção de imagens em movimento ligada a uma filiação da videodança, sendo a dança no cinema (BRUM; CALDAS; ROSENBERG; TOMAZZONI, 2012). No entanto, diferente da tela de cinema, as obras seriam produzidas e visualizadas em pequenas telas de celular.

Sphangero (2013) denomina tais produções de “videodança de bolso” por tratar-se de uma dança pensada para visualização em um dispositivo móvel. A autora aponta especificidades do fazer-pensar dança para esta mídia, dentre elas, a relevância de ter curta duração (segundos) e a ocorrência de *loop* (repetição), ao prever a possibilidade de ser assistido em situações de atenção compartilhada, visto as características da vida na contemporaneidade de ações em simultaneidade.

(...) dispositivos de visões pessoais, como computadores portáteis, celulares e iPods, toda uma série de aparatos que geram não apenas novas propostas de uso, de produção e de visibilidade, mas a transformação, o acondicionamento da linguagem combinada e já complexa da dança com o registro e a pós-produção áudio e visual (CERIANI, 2012, p.291).

⁴¹ Machado, Arlindo. A arte do vídeo. São Paulo: Brasiliense, 1997.

A forma mais simples e presencial de distribuição seria via *bluetooth*, de modo que os(as) alunos(as) pudessem compartilhar/distribuir de seus celulares para outros celulares. Contudo, o resultado seria uma espécie de “dança das cadeiras”, sendo uma oportunidade de romper paradigmas conceituais e práticos de experiências com dança, bem como, um “quebra gelo” para a entrada dos corpos nas instalações.

A pesquisadora considerava igualmente interessante a realização de “procedimentos” práticos a serem criados em colaboração com a professora de Arte, valendo-se da função professor-artista, exaltada nas reflexões de Marques (1996; 2011; 2012). A intenção era que produzissem ambientes frutivos inspirados nas Instalações artísticas produzidas pelos(as) alunos(as).

Maçaneiro (2008) compreende a fruição como parte da experiência estética da comunicação artística, ocorrida ao se desfrutar de uma obra de arte. Distingue-se da apreciação, que ocorre a partir de julgamentos. A partir de Barreto (2004) afirma que “os fenômenos artísticos da produção, fruição e apreciação atingem os fenômenos educacionais, na medida em que, no campo da educação, é preciso também dar significado ao fazer artístico”.

Nestes procedimentos os(as) alunos(as) seriam incentivados a vivenciar elementos da dança, com a experimentação de movimentos relacionados aos fatores peso, tempo, espaço e fluência, desenhando ações com o próprio corpo e estabelecendo relações com outros corpos e com a instalação de cadeiras, produzindo frases coreográficas.

A fim de se aproximar de textos e subtextos da videodança, Rosiny (2012, p.136) contribui abordando aspectos referentes ao corpo e a dança. A autora afirma que “na videodança, diferentes modos de expressão são vistos, tais como movimentos cotidianos e elementos estilísticos de teatro-dança e danças de orientação mais física, como o contato-improvisação”.

Os(as) alunos(as) seriam igualmente estimulados a vivenciar elementos de câmera, visto que na videodança a câmera também é apontada como produtora de dança (CERBINO e MENDONÇA, 2012). Poder-se-ia, por exemplo, atribuir ao olhar a função de visualização da movimentação de quem dança utilizando os recursos de abrir e/ou fechar os olhos e mover-se no espaço definindo momentaneamente

enquadramentos e planos, mudando de direções e velocidades, fazendo um percurso à frasear coreograficamente por meio do movimento de câmera (próprios olhos) relacionado ao movimento de outro(s) corpos. Dinâmica a ser explorado individualmente ou guiado por alguém.

Ao pesquisar sobre o ensino de videodança junto a crianças em uma ONG, Suzana França Costa (2011) – citada na introdução desta pesquisa – compartilha uma vivência nesta direção. E afirma que “no processo de uso da câmera (...) adotado com crianças; através do equipamento, ou de seu próprio corpo, elas aprendem a focar algo de uma forma diferente” (2011, p.66).

(...) ofereci folhas de papel rascunho, tesouras, e pedi que dobrassem a folha duas vezes, cortando um quadrado no meio. Assim, ao abrirem suas folhas, todos tinham uma folha com um quadrado recortado no meio. Pedi que olhassem o espaço por aquele buraco. E que imaginassem que aquela folha era a sua câmera e aquele orifício era o visor, com o qual iriam enquadrar o que quisessem filmar. Assim, fomos “treinando” aproximações, recuos, enquadramentos, individualmente e em grupo.

Um menino focaliza toda a turma. Agora enquadra o rosto de um colega. O que acontece quando focamos algo que está sem movimento, o que podemos fazer com a câmera? E quando alguém está em movimento pelo espaço, o que podemos fazer com a câmera para acompanhá-lo? Perguntas lançadas que cada um foi respondendo com o seu próprio fazer. (...) funcionou muito bem, porque assim, cada um pode ter sua própria câmera (COSTA, 2011, p.29).

Por fim, ainda na proposta de procedimentos, pretendia que experimentassem elementos de edição de imagens, como por exemplo, através da experimentação de recursos de velocidade através do comando de “andamentos” como: pausa, aceleração, reversão (sequência ao contrário), câmera lenta e repetição.

Estaria, quem sabe, a se aproximar de experiências como Caldas (2012) denomina de “efeito cinema”. O autor reconhece este efeito presente em coreografias que não foram criadas para tela, como *Café Mueller* de Pina Bausch, na qual a movimentação dos dançarinos(as) é marcada por reversões e repetições de tempo, “como se coreografar passasse por um olhar midiado pela câmera ou a mesa de montagem do cinema ou do vídeo” (Pavis⁴², 2005, p.44; a partir de Caldas, 2012, p.245).

⁴² Pavis, Patrice. *A análise dos Espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Deste modo, os(as) alunos(as) estariam a vivenciar no corpo experiências de movimento como dançarinos(as), como *videomakers* e como editores, aproximando-se das três dimensões da videodança apontadas por Schulze (2010), sendo a primeira referente ao corpo da dança e/ou o que é identificado como dança, a segunda o que é produzido através do olhar da câmera e a terceira trata-se da estrutura visual criada na edição e pós-produção.

Na sequência, seria a vez dos alunos criarem ambientes fruitivos a partir de suas instalações, convidando seus colegas para inserirem seus corpos como objeto/corpo da obra. A intenção seria gerar um processo/ato de improvisação criadora na qual “o fruidor colabora efetivamente para uma criação do objeto estético” (ECO, 2012, p.51) de modo que adentre o centro ativo de relações inesgotáveis da obra em metamorfose, dando continuidade à proposta de obra aberta, e por que não dizer, obra em movimento.

Inspirados na atmosfera/temática de suas obras e compreendendo-as como espaços cênicos para nova fase de criação, cada grupo realizaria inicialmente uma exploração prática de sua própria instalação. A partir disso, passariam a elaborar “procedimentos fruitivos”, com a inserção de informações semiológicas, como por exemplo, criar uma sequência de palavras e/ou sons para serem disparados durante o processo como mensagens com função estética, e/ou propor orientações por meio de uma espécie de narrativa/partitura/coreografia como indicações a orientarem os caminhos fruitivos.

Como esta prática seria fonte de material bruto para a produção de videodança, seria necessário que cada grupo também definisse um roteiro com questões referentes a dimensão da câmera. E assim, escolher equipamentos de registro (webcam, câmera digital, celular, etc.), movimentos de câmera (parada, em movimento vertical, horizontal, livre, etc.), ângulos (vista de cima, de baixo, frontal) e planos (fechado/detalhe, aberto/geral e médio/cintura para cima) para registrar as interações dos colegas com a instalação.

Chegaria a vez dos colegas de outros grupos entrarem em contato com as instalações por meio dos procedimentos criados e o grupo realizaria a execução das filmagens. Por fim, a edição, etapa denominada por Ceriani (2012) de coreo-editar, de modo a evidenciar a importância da edição na produção de videodança. A fim de

se utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola, a edição seria realizada nos *tablets* da escola, atingindo um produto final, desta vez como obra aberta para as infinitas interpretações.

O uso de celulares pessoais e os *tablets* da escola, previstos para produção/visualização, foram compreendidos como os melhores recursos disponíveis. Sphangero (2013) acha importante indagar: como usamos a tecnologia que está disponível no nosso ambiente? Como podemos usar o que está disponível para ampliar nossa criatividade, realizar o que desejamos, tanto em termos artísticos quanto para relações humanas?

Em contexto pedagógico, Costa (2011) acredita na importância de pautar-se na simplicidade, não necessitando a utilização de equipamentos “de ponta”. Sendo assim, propõe uma videodança mais experimental, utilizando materiais tecnológicos acessíveis aos alunos(as), como um fazer artesanal que viabilize a apropriação e continuidade de sua prática de forma independente.

Entendo esse fazer artesanal como aquele feito sem grandes produções nem direção espetacular, feito no esforço diário, com condições simples. Também me fez considerar que um fazer artesanal em arte pode ser um mote fundamental para pensar em resistência ou transformação do que está sendo imposto pela indústria cultural (COSTA, 2011, p.18).

Por fim, existia o interesse em promover a comunicação por meio de um ambiente de interação virtual para o compartilhamento de informações, de produções artísticas – inclusive de suas autorias – e de reflexões espontâneas, fora do tempo e espaço escolar, de modo menos formal, e quem sabe, tornando-se um meio produtivo de construção e significação da dança.

A professora de Arte, por sua vez, com seu perfil questionador, sentia a necessidade de compreender premissas da pesquisa e da própria significação e viabilidade da intervenção com os alunos(as):

O projeto que pretendo desenvolver é sobre a cadeira, ligado a Arte Educação. (...). Quero que eles nunca mais olhem para uma cadeira com os mesmos olhos. (...). Isso pode ser feito de diferentes formas (...), porque pelo vídeo? Acho importante termos claro isso.

Como você está vendo a tecnologia nesse processo? Como a tua pesquisa está encarando essas questões?

(Professora de Arte - Trecho de reunião - 23 de abril de 2014)

Com uma postura crítica, a professora comentou que o uso de tecnologias de comunicação não garante, em si, benefícios ao ensino, podendo camuflar uma mudança. A professora alerta que “continua-se ensinando da mesma forma, só transfere do quadro para a tela” (professora de Arte - trecho de reunião - 23 de abril de 2014). Demonstrou ter um receio em relação a aderir à videodança simplesmente como recurso para tornar as aulas mais atrativas simplesmente por ter relação com tecnologias de comunicação.

Para Barbero (2004), quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser instrumental para converter-se em estrutural, oferece novos modos de percepção e de linguagem, novas sensibilidades e escrituras. Deste modo, o autor reconhece as capacidades tecnológicas como forças produtivas de modos de comunicar.

Ver, ouvir, produzir imagens e sons/vozes, compõe formas de comunicação que interferem na formação da identidade de um agente ou grupo social. Um exemplo de utilização popular de tecnologias, citado por Barbero (2004), foi o uso do rádio no contexto de luta por independência da Argélia,

(...) o povo argelino se apropria de uma tecnologia que inicialmente rejeita, precisamente por fatores de incompatibilidade cultural, mas depois põe a serviço de sua luta de libertação nacional. (...). O domínio da técnica se converte assim em um terreno de luta, da luta por se fazer ouvir. (...) emissores e receptores terão de lutar a todo momento: uns para fazer-se ouvir e os outros para conseguir escutar. E tanto uma coisa como a outra – uma luta com e através da tecnologia – se transformam em batalha pela identidade de um povo enquanto está se construindo (BARBERO, 2004, p.189).

Em contraposição, encontra-se a hegemonia comunicacional do mercado na sociedade, que gera uma comunicação que distancia os agentes de suas culturas étnicas, nacionais e locais ao inseri-los no espaço-tempo do mercado e das tecnologias globais. (BARBERO, 2004)

Arlindo Machado (2010), estudioso das relações entre Arte e mídia, contribui com a compreensão de que a Arte é capaz de desviar a tecnologia de seu projeto industrial. O autor afirma que apesar de, na maior parte das vezes, as máquinas semióticas serem concebidas a partir de princípios de produtividade industrial de larga escala a Arte faz usos singulares dos mesmos.

Em se tratando da adoção do vídeo por artistas, Rosenberg (2012, p.321) afirma que,

Quando a tecnologia de vídeo tornou-se amplamente disponível aos consumidores, a partir de 1968, a retórica que a cercava era similar ao que estamos atualmente acostumados no que diz respeito às tecnologias contemporâneas. A diferença era que os artistas que adotavam o vídeo como forma autônoma de arte estavam comprometidos em circular fora do mercado predominante e em usar essa nova tecnologia como forma de questionar a cultura, assim como os meios de comunicação e o paradigma produtor/receptor (ROSENBERG, 2012, p.321).

Para Tomazzoni (2009), ao entender e dominar os modos de produção de uma mídia – em termos de produção técnica e produção de significados –, torna-se possível, além de ser um consumidor do universo simbólico de imagens, palavras, sons, etc., também operá-la como produtor. Logo, conformando novos modos de ser, pensar e agir.

Neste sentido, a videodança na escola estaria a educar para a comunicação. Numa relação de interface comunicacional (intermídias), a videodança une a linguagem do vídeo (dispositivo tecnológico capaz de captar e gerar imagens em movimento) à linguagem da dança (compreendendo o corpo como mídia) gerando um processo comunicativo (WOSNIAK, 2006).

Além disso, de acordo com Wosniak (2006), por meio de seus processos e produtos, a videodança orienta novas possibilidades da dança existir no espaço e no tempo, gerando novas estéticas. Logo, a videodança estaria a (re)orientar o fazer-pensar dança na escola.

A professora de Arte, por sua vez, vinha demonstrando interesse em fazer algo pontual. Pensava em propor alguns exercícios corporais, como a tradicional brincadeira dança das cadeiras com variações, conforme estava previsto no

planejamento inicial, a fim de que os(as) alunos(as) explorassem a percepção de seus corpos na relação com a cadeira escolar – Qual é a corporalidade que o uso da cadeira escolar está gerando? –, bem como, exercícios que entrassem em contato com elementos da dança, considerando importante utilizar um vocabulário específico do conteúdo.

Além disso, pretendia pedir aos(as) alunos(as) que fizessem uma pesquisa sobre videodança na internet, fora do horário de aula. Para logo após, apresentá-lhes alguns vídeos em aula e explicar brevemente sobre a videodança. Por fim, pretendia retomar suas instalações, propondo à turma a criação de performances em que inserissem seus corpos interagindo com as cadeiras. Pensava que alguns alunos(as) poderiam registrar as apresentações de forma experimental. E assim, na última aula, fariam o fechamento das discussões com a visualização dos vídeos produzidos em aula.

Os limites da relação de colaboração entre a pesquisadora e a professora de Arte estavam marcados pelo fato de não possuírem funções equiparadas, pois a realização da prática pedagógica continuava sob a condução e responsabilidade exclusivas da professora.

A pesquisadora não pretendia sobrepor suas ideias e interesses como sendo um condicionante necessário para a pesquisa. Compreendia seu papel na colaboração, não de viabilizar a prática em si – situação que se caracterizaria como uma pesquisa ação – mas de sensibilizar a professora para tal conteúdo, dar-lhe acessibilidade a fontes teóricas, problematizar questões metodológicas, sugerir encaminhamentos práticos, e isso, de certa forma, procurando ocorrer conforme interesse da professora, sem uma atuação invasiva.

A professora, por sua vez, apesar de ser bastante aberta ao diálogo, assumia uma postura rigorosa, com posicionamentos definidos, que demonstravam convicção em sua posição de decisão sobre sua prática pedagógica, sem abrir mão dessa condição.

O número de aulas previstas para a colaboração estava se esgotando, e como não se tinha um planejamento com cronograma fechado, a professora até o momento não havia aberto espaço para inclusão da videodança e nem de um trabalho com o corpo.

Não se tem um roteiro fixo quando se trabalha com Arte contemporânea, o professor se encontra enquanto um propositor.

(Depoimento da professora de Arte - 04 de setembro de 2014).

Vale contextualizar que os níveis de formação acadêmica, tanto da professora de Arte, quanto da pesquisadora, pouco subsidiaram os seus conhecimentos para defrontarem-se com o ensino de dança na escola. No histórico escolar do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, a professora de Arte cursou somente a disciplina denominada “Oficina de Artes Cênica II”, que incluía a dança junto ao teatro. E na grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, vivenciado pela pesquisadora, somente duas disciplinas atenderam esta demanda, sendo “Atividades Rítmicas” e “Dança”, ambas com carga horária de 60 horas. Ofertas pouco representativas frente às aproximadas 3.000 horas de carga horária total dos referidos cursos de graduação.

Diante deste cenário, licenciados em Educação Física, Artes Visuais, Artes Cênicas e Música se sentem despreparados, pois de fato recebem poucos subsídios em nível de formação acadêmica, limitado pelos próprios currículos universitários, com poucas ofertas direcionadas ao Ensino de Dança. (BARRETO, 2004)

Maçaneiro (2008, p.68) comenta que “a maioria das vezes, o professor é licenciado em Artes Plásticas, Música, poucas vezes em Teatro e raramente em Dança; portanto, direciona o ensino para a sua formação de base”. Frente a isso, avalia que o professor de Arte continua encontrando dificuldades para efetivar uma equivalência entre as quatro linguagens artísticas.

Para Strazzacappa e Morandi⁴³ (2006, p.78 in: MAÇANEIRO, 2008, P.17) “o paradigma do ensino de Arte vinculado às Artes visuais vem se mantendo a bastante tempo no ensino e o próprio termo arte vincula-se, frequentemente, ao universo do desenho, da pintura, da escultura e etc”.

Como o recesso escolar estava próximo, e com a Copa do Mundo de futebol de 2014 se aproximando, a professora compreendeu que as aulas que antecediam

⁴³ STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

as férias estariam esvaziadas de alunos(as), o que inviabilizaria a continuidade e finalização deste trabalho no primeiro semestre. Portanto, sugeriu abrir suas primeiras aulas do retorno das férias para isso.

Por conta deste tempo de intervalo, para não “quebrar o ritmo” e estimular os(as) alunos(as) durante o recesso, optou-se por produzir um exercício que pudessem realizar em suas casas, de modo que refletissem sobre os usos do corpo em diferentes cadeiras afim de sensibiliza-los para a proposta que estaria por vir. Além disso, compreendeu-se como uma possibilidade de aproximação ao contexto mais ampliado dos alunos(as) e a intenção de que produzissem algo fora do tempo e espaço escolar.

Este foi o interesse que motivou a criação de um grupo em uma rede social virtual, o *facebook*, sugerido pela pesquisadora; pois pretendia-se garantir que todos os alunos(as) tivessem acesso a “tarefa” proposta para o período de férias, e ainda, que pudessem publicar suas produções, além de comentarem as dos colegas, tornando-se uma experiência educativa num ambiente virtual informal de ensino. A ideia inicial da professora seria de mandar a tarefa por e-mail e, para isso, pediria seus endereços eletrônicos na última aula do semestre. Porém, acolheu a sugestão, pedindo para uma aluna criar o grupo no *facebook*. No mesmo dia o grupo estava criado.

Professora e pesquisadora produziram juntas um texto explicativo sobre a tarefa (anexo 1). Apesar disso, a professora demonstrou resistência e dúvida se realmente deveria postar, acreditando que os(as) alunos(as) não se sensibilizariam com a proposta e que talvez fosse melhor desistir da ideia. Parecia não se sentir “à vontade” em propor uma atividade pedagógica via rede social digital, cuja ideia não foi sua, visto ser um meio de comunicação no qual disse fazer pouco uso em sua vida pessoal.

A pesquisadora incentivou a postagem da tarefa com o argumento de que se não fosse postado não se saberia sobre tal retorno dos(as) alunos(as), e que portanto, poderia ser válido fazer a tentativa nem que fosse como uma experiência fracassada. E assim, a professora fez a postagem, porém somente uma semana antes de retornarem à escola.



Nome Sobrenome

9 de julho às 20:43 · Curitiba

Oi pessoal

Eu e a professora Bruna gostaríamos de propor um exercício para vocês.

Este exercício tem relação com nossas aulas sobre as cadeiras.

Quem quiser tentar e se arriscar fica a proposta:

Ver mais

Curtir · Comentar

3 pessoas curtiram isso

Visualizado por 10

Escreva um comentário...

(Professora de Arte - facebook - 09 de julho de 2014)

Contrariando o formato de comunicação proposto por este meio, o modelo comunicativo centrado e direcionado ao professor dava sinais de preservação. Uma aluna encaminhou uma “mensagem privada” para a professora, a fim de sanar dúvidas sobre a atividade proposta, optando por estabelecer um diálogo isolado. Apesar da mensagem privada ser uma possibilidade de operação na rede social, foge tanto às características de um grupo em rede quanto às próprias ferramentas operacionais oferecidas para esse formato.

A opção possível e coerente às condições do grupo em rede seria uma postagem aberta, de modo que pudesse ser visualizada na tela por todos os integrantes do grupo fechado. Assim, a aluna poderia sanar suas dúvidas a respeito da tarefa proposta, podendo ser útil a outros colegas e, até mesmo, fomentar o “debate”.

Outra situação experienciada, foi o fato da professora transmitir a mensagem acolhendo a pesquisadora como propositora do exercício, deixando uma evidência de que era algo de interesse da pesquisa. A pesquisadora não havia deixado claro que, apesar da colaboração ocorrer no planejamento, não era algo que precisasse ficar evidente aos alunos(as).

Este fato se caracterizou como uma participação de intervenção pedagógica da pesquisadora, embora não refletisse as relações já estabelecidas entre

pesquisadora e alunos(as) na sala de aula, pois não estava prevista na pesquisa. O que denota um entendimento da professora de que este ambiente de rede social virtual não assume os mesmos contornos educacionais. Ou ainda, se deva ao fato de que a professora, conforme evidenciou em reuniões, reconhecesse sua falta de domínio sobre o conteúdo que estaria a ser proposto, de modo que abria a possibilidade de a pesquisadora assumir estas aulas e/ou fazer participações, e quem sabe, realizar a produção de videodança.

Contudo, esta situação não fazia parte das premissas metodológicas de pesquisa, pois optou-se pela observação de dada realidade a partir de um olhar de “estrangeira”, preservando ao máximo a natureza dos acontecimentos ao invés de “artificializa-los” e/ou “romantiza-los”, visto o interesse em buscar compreensões a respeito dos pontos de sustentação para viabilizar o ensino de videodança na escola.

A partir do retorno das aulas, as reuniões foram ocorrendo com menos frequência devido a demandas da professora, com isso pouco tempo era destinado para refletirem sobre as aulas, orientarem e reorientarem os caminhos metodológicos. A professora iria se aposentar em breve e estava dedicada ao fechamento de notas e outras demandas, passando a demonstrar cansaço nas reuniões e certa impaciência nas aulas.

O processo educativo passou a abordar a construção gestual dos corpos escolarizados frente ao uso de um objeto impessoal/público destinado para sentar, a cadeira escolar, demarcadora/limitadora do espaço individual de cada aluno(a) no ambiente da sala de aula. Esta foi compreendida como uma possibilidade de que os alunos percebessem, com criticidade, as corporalidades geradas pela relação objeto/forma/uso frente às condições do campo escolar.

Isabelle Launay⁴⁴ (apud LIMA, 2013, p.109), que aprofundou estudos na história dos gestos, comenta que “nossa forma de sentar determina um potencial de gestos do qual certos gestos não fazem parte”, de modo que apresentamos modos estáveis de relacionamento corporal.

⁴⁴ Isabelle Launay é escritora e professora do Departamento de Dança da Universidade Paris 8. Algumas obras de referência para justificar sua escolha.

Na primeira aula direcionada a percepção corporal, a professora propôs aos alunos(as) entrarem em contato com o seu gestual cotidiano relacionado com a cadeira, porém somente um pequeno grupo de alunos(as) foi motivado a vivenciar corporalmente. O exercício foi pensado a partir da instalação de um grupo, deste modo, as cadeiras foram posicionadas a frente (conforme a instalação) e somente o próprio grupo foi desafiado a vivência da corporalidade por meio de improviso, estimulada por questões levantadas pela professora, em caráter de apresentação. Ao restante da turma foi atribuída a tarefa de assistir e discutir.

Com a temática do tempo, a professora buscou levantar situações vivenciadas na dinâmica escolar a fim de estimular suas respostas corporais em correspondência:

Como é que o meu corpo fica nesse tempo que fico aqui? (professora)

Com a bunda quadrada. (aluno da plateia)

Dói o cóccix (aluna na da plateia)

Que posições que o corpo assume nessa cadeira durante esse tempo? É para mostrar sem falar, vamos mostrar corporalmente. (professora)

Qual postura esse corpo assume na primeira aula? E na última aula? (professora)

Fica assim (Gabriel, que estava na “plateia”, escorrega na cadeira)

Vocês vão improvisar! Pessoal, a plateia presta atenção. (professora)

(os/as alunos/as, posicionados na instalação, explicavam verbalmente ao invés de se moverem)

Como fica meu corpo na aula de matemática? Na aula de português? (professora)

(...)

Na aula de ciências? (professora)

Sento reto. (falou aluna na instalação)

Ela fica mesmo com o corpo reto. (confirmou uma colega)

Como é o corpo para assistir uma aula interessante? (professora)

Aula da professora de geografia. (respondeu um aluno fora da instalação)

(Trecho de campo - registro de vídeo - 16 de julho de 2014)

Os alunos demonstraram resistência para sentarem-se à frente da turma, não desejavam se expor. A professora insistia pela participação do grupo, mas cedeu

substituindo alguns por colegas interessados em participar. Um misto de constrangimento e distração pairava no ambiente. Uma descontração generalizada e excessiva inviabilizava atitudes de concentração e respeito ao exercício proposto. A vivência corporal foi quase inexistente.

De outro lado, as orientações dadas pela professora não foram suficientemente claras e organizadas, de modo que o exercício ficou confuso e desinteressante. E ainda, ocorreu de forma bastante aligeirada devido ao pouco tempo restante, pois grande parte da aula havia se voltado à problematização de um acontecimento vivenciado por uma aluna que fez uso da cadeira da pedagoga, certamente encorajada pelas reflexões das aulas de Arte. A professora valorizou o depoimento da aluna e pediu que mostrasse a forma como sentou na cadeira da pedagoga e explicasse o contexto do ocorrido.

Eu sentei assim, cruzei a perna, e larguei o livro na mesa. Ela falou 'sai da minha cadeira'. (aluna)

Por que você sentou na cadeira dela? (professora)

Porque era o lugar que tinha, porque era mais confortável. (aluna)

Voltando na postura que ela teve de sentar na cadeira da pedagoga. Vamos fazer uma reflexão aqui sobre a atitude dela. (professora)

Foi ingênua. (disse um colega)

De uma certa forma não causou grandes problemas. Você voltou a sentar na cadeira de aluno, dentro dos códigos. Ela poderia ser mais severa. (professora)

Mas o que ela ia fazer? Mandar uma suspensão porque ela sentou na cadeira dela?! (perguntou uma aluna)

Sagrada. (outra colega comenta, referindo-se a cadeira da pedagoga)

Os professores relevam certas coisas, sabem que vocês estão em formação. Eu queria que vocês pensassem o seguinte: a maneira que a pessoa pode chegar e sentar na cadeira pode dizer alguma coisa? Por exemplo, pode ser sutil. O que essa maneira de ocupar o espaço quer dizer? (professora)

Vem de novo. (pausa) Só uma coisa, por que você estava lá? (professora)

Fui porque estava protestando por causa do meu celular. (aluna)

Como você entrou na sala para fazer este protesto? (professora)

(Trecho de campo - registro de vídeo - 16 de julho de 2014)

A atitude da professora foi de escuta sem julgamento, somente levantou efeitos mediante os limites impostos pelas relações de poder vivenciados no campo da escola. De acordo com Medeiros (2003),

Os alunos assimilam e aceitam as leis, mas isso não quer dizer que eles não tentem refazer a lógica do jogo sempre que possível, segundo seus próprios interesses. É nesta dinâmica que as normas de comportamento que existem nos rituais escolares devem ser analisadas: em alguns momentos significam o reforço das leis do campo e em outros, é o ponto de tensão entre o estabelecido e a solicitação do novo (MEDEIROS, 2003, p.73).

As duas aulas seguintes estiveram voltadas ao intuito de que os(as) alunos(as) explorassem a representação de estados do corpo – ligado aos pensamentos, emoções, sensações e ações –, para isso, optou-se pela brincadeira de dança das cadeiras com variações, incluindo o comando “estátua” ao sentarem e definindo contextos, como: assumir postura de professor ao sentar, postura de aluno preocupado com a prova, etc.

Para LAUNAY (apud LIMA, 2013), ao se colocar em certos estados tônicos, com certas verticalidades e olhares específicos gera-se um trabalho perceptivo que pode ativar memórias, reativar e/ou transformar afetos, trabalhando os significados dos gestos, suas qualidades de efetuação e estética, e seus efeitos simbólicos e políticos.

Apesar do potencial da atividade proposta, na prática alguns problemas ocorreram, dentre eles: uma aluna pediu para utilizar a música do seu celular para a Dança das Cadeiras, a professora concordou, mas a música ficou baixinha, prejudicando o andamento da atividade durante toda a aula. O deslocamento entre as cadeiras não ocorria fluidamente, pois alguns alunos(as) não se deslocavam ou faziam lentamente. Cinco alunos(as) não participaram, diante disso, a professora disse que ficariam sem nota.

Percebi, que quando eles fizeram o trabalho das instalações, tinha toda uma seriedade no processo deles. (...) ninguém ria de ninguém. (pesquisadora)

Isso. (professora)

Não tinha ainda uma exposição corporal. Esse trabalho com o corpo 'gera', é mais complexo. Até por entender que 'enquanto eu estou na minha cadeira eu estou protegido', quer queira quer não, nesse formato da sala de aula é o que acontece. Estão numa situação mais passiva. A partir do momento que eu vou me expor com o meu corpo já muda a minha posição. E aí, como eles não estão também acostumados com isso, acaba gerando as risadas, as brincadeiras, e meche mais com eles do que de outras maneiras. (...) eles brincaram na aula passada, porque foi uma brincadeira, porque era uma brincadeira. (pesquisadora)

Era uma brincadeira. (professora)

(Trecho de reunião - registro de áudio - 23 de junho de 2014)

O ensino da Arte, enquanto envolvia leituras de obras, artistas e processos criativos, eram encaradas com certa seriedade, havia um misto de requinte e despojamento na compreensão da posição de artistas contemporâneos, envoltos por ideias e senso crítico. Em contrapartida, a exposição corporal e o brincar, embora ainda vinculado ao tema da cadeira, gerou menor envolvimento, marcado por reações como constrangimento, julgamentos sobre as ações dos outros, lentidão, risadas e descaso, denotando uma desvalorização da linguagem corporal e do agir ludicamente, sendo estes elementos que escapariam ao teor de conhecimento da disciplina de Arte.

Unanime entre pesquisadoras/artistas/docentes citadas nesta pesquisa (BARRETO, 2006; MARQUES, 2012; FIAMONCINI E SARAIVA, 2006) a compreensão de que o desenvolvimento da linguagem corporal não faz parte tanto dos conhecimentos quanto das condutas valorizadas no campo escolar ao não obter prestígios frente a um discurso de ascensão social, do qual o desenvolvimento do raciocínio lógico e da linguagem escrita estariam de fato a serviço.

E assim, levanta-se algumas questões: as posturas corporais provocadas pelo campo escolar destoam do que estaria a oferecer à educação pela Dança? Qual é o repertório de movimento empregado na escola? O sentar ainda é o principal movimento que compatibiliza os(as) alunos(as) às exigências do campo escolar e, portanto, o que está marcado/interiorizado no *habitus estudantil*? Este é o ato/gesto que a professora de Arte se imbuíu de problematizar em aula com os(as) alunos(as).

Ficam as questões: uma prática de ensino engajada na experiência do pensar-fazer videodança teria seus conhecimentos valorizados pelos(as)

alunos(as)? O fato de ter o vídeo como intermídia interferindo nos processos de produção, visualização, distribuição e consumo da dança, e por tanto, se assemelhar a meios de comunicação bastante presente no cotidiano dos(as) alunos(as), como o meio televisivo, se constituiria como um elemento de sustentação para uma prática de ensino de videodança comprometida como o Contexto social dos alunos? Quais problematizações, articulações, críticas e transformações – princípios articuladores do processo de ensino vislumbrados por Marques – poderiam ser mobilizadas/vivenciadas no ensino de videodança em aulas escolares?

Na aula seguinte, a professora prosseguiu a levantar contextos, desta vez atribuindo a pequenos grupos a tarefa de elaboração de uma breve apresentação explorando somente a linguagem corporal. O tempo ficou escasso e o aproveitamento também foi pequeno. Somente dois grupos apresentaram, porém diferente da seriedade e respeito que tiveram pelas instalações dos colegas, desta vez mais parecia um jogo de mímica e adivinhação, com muita descontração, pouco comprometimento e pouco respeito com as produções dos(as) colegas, os quais estavam se expondo fisicamente. Contudo, a professora conseguiu minimamente problematizar o gestual utilizado, seus significados culturais e sociais, de modo que refletissem e reelaborassem suas performances.

Ao prever a retomada das Instalações criadas pelos(as) alunos(as) acreditava-se também retomar o tom de seriedade e valorização dada a expressão artística. Um novo processo de criação estava por vir, e assim, após observar, refletir, criticar, experimentar, criar, desconstruir, transformar, era momento de (re)significar por meio da linguagem da videodança, logo, por meio do corpo, câmera e edição de imagens.

A pesquisadora produziu um material de apoio (anexo 2) que foi entregue pela professora aos grupos, constando uma foto de cada Instalação criada por eles/as – disponibilizadas pela “fotógrafa oficial” da turma –, uma descrição sobre a obra e um resumo sobre tema e/ou discussão realizada em aula a partir da exposição e análise coletiva, registrados tanto pelo relator da turma quanto pela pesquisadora, em caderno de campo.

(...) vai ter um desafio aí, que tem a ver com o que a gente trabalhou nas aulas passadas, vocês vão colocar o corpo de vocês naquela instalação. (...) Daí eu vou passar nos grupos pra gente trocar umas ideias(...) hoje vai estar mais em foco a questão do corpo.

(durante o restante da aula a professora conversou com cada grupo individualmente. A maioria dos grupos se distraía com celulares, ouvindo músicas e assistindo vídeos nos momentos que a professora estava envolvida com os outros grupos)

Como é que vocês poderiam trabalhar essa ideia com o corpo de vocês? (...) como é que vocês podem mostrar isso numa movimentação? Que movimentação vocês poderiam fazer? (...)

A professora chamou atenção de dois alunos que escreviam no quadro: Os dois, por favor, sentem-se e vão trabalhar em cima da ideia de vocês. (...)

Se vocês fossem entrar aqui nessa instalação de cadeiras, como se colocariam? (...)

Como mostrar isso com o corpo?

(Professora de Arte - trecho de campo - registro de vídeo - 25 de julho de 2014)

Apesar da proposta de inclusão do corpo nas instalações, em nenhum momento os(as) alunos(as) foram incentivados a experimentarem suas ideias com seus corpos, mesmo tratando-se de ideias direcionadas a isso. Ou seja, frente a uma proposta criativa que pretendia incluir o corpo e o movimento, continuavam sentados na sala de aula como se isso bastasse, para ambas as partes.

Professores e alunos(as) exibem comportamentos que os identificam a seus grupos de pertencimento. Comportamentos estes produzidos no próprio exercício de ser professora e no exercício de ser aluno(a), através de condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que marcam o *habitus professoral* e o *habitus estudantil* na prática cotidiana da sala de aula (SILVA, 2005; 2011).

Nesta aula a professora também não abordou a produção de vídeos e edição de imagens, o que seria importante para que pensassem um produto final audiovisual que estaria a interferir na estética da obra. Ao invés disso, a professora combinou que apresentariam em aula (presencialmente).

Apesar de a professora deixar os(as) alunos(as) aparentemente mais à vontade e com mais liberdade nas aulas – gerada pelas características do trabalho com criação artística –, em termos de postura corporal, a própria professora apresentava certa rigidez e pouca maleabilidade/mobilidade corporal, apesar de

inclinarse para dialogar com os alunos(as) em suas mesas e deslocarse bastante pela sala de aula.

A maneira de se portar diante da turma, o corpo ereto, para conduzir as atividades, para escrever no quadro, fazem parte do esquema corporal do professor. Enquanto posturas adquiridas socialmente, o professor, a partir do uso que faz do seu corpo, configura uma *hexis* corporal específica da profissão exercida, que é assumida de forma inconsciente, como uma cultura que se tornou natureza, ou seja, incorporada (MEDEIROS, 2003, p.84).

As aulas seguintes foram destinadas para apresentações das performances, mas para que se aproximasse do objetivo de trabalho com videodança, além de uma performance dos corpos nas instalações, necessitaria incluir a execução de filmagens e edição de imagens, gerando um produto final audiovisual. Assim, este momento, mais do que caracterizar-se como de apresentação, precisaria ser compreendido como um momento de produção.

Eu vi que a sala ao lado será reformada. Ela está vazia? (pesquisadora)

Ah, aquela que vai ser o laboratório de ciências? (professora)

É, eu fiquei pensando como uma possibilidade pra eles usarem. (pesquisadora)

Pra eles apresentarem? (professora)

Não para apresentarem, mas para eles produzirem. Porque na videodança o processo é presencial, mas o produto final é audiovisual. Pensei que seria um bom espaço para os grupos utilizarem para filmar, talvez fazer uma escala de uns dez minutos para cada grupo, que não tenha interferência. Montarem as instalações deles ali e fazerem as produções deles. (pesquisadora)

Certo. É, podia fazer assim, um grupo apresenta e o outro grupo vai filmar. (professora)

(Trecho de reunião - registro de áudio - 29 de julho de 2014)

Contudo, a professora considerou como uma solução viável os(as) alunos(as) produzirem vídeos em caráter experimental durante a apresentação dos colegas. Segundo a professora, “isso faz com que eles prestem mais atenção no que o colega está apresentando” (trecho de reunião - 29 de julho de 2014). Desta forma, parece que o vídeo passa à função de recurso tecnológico motivador do processo, função anteriormente questionado pela professora.

Wosniak (2006, p.93), ao examinar a estrutura coreográfica de obras produzidas por Merce Cunningham e Analívia Cordeiro, percebeu em suas criações o papel unificador entre as mídias, a ponto de interferir e regular a movimentação corporal dos dançarinos(as). Comenta que “os cortes, ângulos, disposição espacial, movimentos de câmera (...) se traduz não só como suporte, canal ou dispositivo, mas também como processo, pensamento ou como a própria mensagem”.

O fato dos(as) alunos(as) fazerem filmagens de forma bastante experimental não chegava a ser comprometedor, afinal, ao propor a videodança na escola não se pretendia uma transposição fiel do que ocorre no campo artístico, e sim lidar com as condições próprias de tal contexto. Porém, pairava uma preocupação no sentido de que fosse preservada a natureza do papel da câmera presente na linguagem da videodança. Afinal, quais seriam as finalidades destas filmagens? Promover um simples registro? Para isso, uma câmera parada seria o suficiente, e não se caracterizaria como parte do processo de produção de videodança.

É a partir das diferenças que vídeo e dança dialogam, elaborando uma relação corpo-câmera que não é o simples registro, mas uma outra maneira de perceber o corpo, a imagem e o movimento. (...) dança e vídeo não são mais pensados, mas como um processo de criação em conjunto (CERBINO e MENDONÇA, 2012, p.163).

Reconhecer a relação imbricada entre câmera, corpo e movimento com fins estéticos se tornava uma necessidade, assim como, reconhecer as imagens produzidas ainda como material bruto, devendo passar por um processo de edição, gerador de interferências bastante expressivas nos resultados finais, visto que a edição é considerada como uma forma de coreografia, logo, assim “como os coreógrafos, os editores trabalham com a dinâmica temporal e espacial do movimento, a fim de criar um fluxo de imagens em movimento que transmita significado” (PEARLMAN, 2012, p.224).

Propor que alguns alunos(as) filmassem as “apresentações” gerava um entrave de natureza conceitual a respeito dos modos de produção e de produto da videodança, o que não parecia estar claro para professora, visto a valorização que dava a visualização presencial do que chamou de “apresentações” ao invés da visualização na tela. Talvez por não achar possível que os alunos finalizassem os

materiais brutos produzidos. Porém, não fazia sentido fazerem registros que não seriam utilizados ou somente com caráter de “recordação”.

(...) o ângulo que vai ser colocada essa câmera também está me dizendo algo, se eu posiciono essa câmera de cima pra baixo ou de baixo pra cima, se essa câmera está girando ela também vai me dizer algo, concorda? (pesquisadora)

Aha. (professora)

(Trecho de reunião - registro de áudio - 29 de julho de 2014)

A intenção de problematizar os sentidos das escolhas nos modos de registro de imagens fazia consonância aos princípios pedagógicos utilizados pela professora em sua prática educativa. Percebia-se o quanto ela se interessava em incitar os(as) alunos(as) ao exercício de leitura crítica de obras e imagens, pertencentes às artes e às mídias – para além das situações vivenciadas na sala de aula, ao argumentar que “estamos cercados por imagens e é importante que a gente pense o que elas querem dizer, porque elas estão dizendo alguma coisa” (professora de Arte - trecho de campo - 14 de maio de 2014).

Da mesma forma, tal como exemplo de Waldemar Cordeiro (1960/1970), artista pioneiro no uso de computador e imagens digitais em criações artísticas no Brasil, a dimensão crítica adicionada à produção no campo das poéticas tecnológicas é capaz de viabilizar uma discussão que ultrapassa o discurso técnico – sobre qualidade de hardware e softwares – e atinge uma discussão estética nos moldes do tradicional inconformismo da arte contemporânea.

(...) qualquer arte fortemente determinada pela mediação técnica, coloca o artista diante do desafio permanente de, ao mesmo tempo em que se abre às formas de produzir do presente, contrapor-se também ao determinismo tecnológico, recusar o projeto industrial já embutido nas máquinas e aparelhos, evitando assim que sua obra resulte simplesmente num endosso dos objetivos de produtividade da sociedade tecnológica (MACHADO, 2010, p.17).

Esta dimensão é algo a ser considerada quando se pensa em atividade criadora de Videodança na escola. Aspecto que a professora, embora assumisse

estes mesmo princípios ao trabalhar com os conteúdos do seu domínio, não visualizou como possibilidade neste momento (MACHADO, 2010).

(No final da aula, com autorização da professora, os(as) alunos(as) abriram um site na tela de projeção. Todos(as) estavam lanchando e assistindo a um vídeo – estilo vídeo cassete com “bizarres”, contendo narração, efeitos na tela correspondentes a códigos do videogame, músicas, edição com repetição de movimentos dando dancidade aos corpos, todos(as) prestando atenção nas imagens e dando risadas. Neste momento a professora se dirigiu a pesquisadora e comentou que iria deixar eles mexerem, “eu gosto de ver o que eles acessam, saber o que eles estão vendo na internet. Olha só, todos prestando atenção. E porque que isso interessa mais eles do que a minha aula?! Não precisam pensar, é um entretenimento, um lazer. No questionário que apliquei, perguntei se eles acessam sites referentes a arte e a maioria o que vê são essas coisas.

(Trecho de campo - 07 de maio de 2014)

Esta reflexão da professora converge com os apontamentos já mencionados no estudo exploratório desta pesquisa e em estudo citado anteriormente (MEDINA, 2008) no que tange as relações entre arte, mídia, ensino e lazer. Em se tratando de linguagens comunicativas, os interesses dos alunos não são contemplados por práticas artísticas de caráter pedagógico e sim de lazer. O que exige, como demonstra a professora, a necessidade de aproximar-se desta realidade a qual o aluno(a) está inserido(a).

Retomando o contexto de construção metodológica do processo de ensino, os subtemas gerados nos processos criativos de Instalação Artística, definidos pelos alunos(as) a partir de reflexões sobre o objeto cadeira escolar, em si contemplavam o caráter de crítica social. O desafio estava agora em gerar um processo educativo que viabilizasse traduzir tais ideias por meio da videodança.

Até o momento não se sabia aonde o processo educativo iria chegar, porém se reconhecia sua fragilidade, visto que o trabalho com o corpo e o movimento ficou bastante limitado, assim como já indicava ocorrer na etapa de exploração da câmera e edição de imagens.

É, na verdade, isso era trabalho para um ano. (...) Dentro da nossa disciplina como é que a gente vai fazer essas quatro abordagens? Na

riqueza que é tudo isso. Eu vou passar pincelado, até porque eu não tenho capacidade para isso. Posso conhecer para mim, mas quando se vai ensinar é muito diferente. (...) por exemplo, se eu não vivenciei o processo de fazer gravura, ensinar o meu aluno eu não vou, porque na Arte o ensinar parte do experimento.

(Professora de arte - trecho de reunião - registro de áudio - 29 de julho de 2014)

A professora apresentava limitações quanto ao domínio de programas de edição. Sentia a falta de um técnico na sala de informática que pudesse ensinar os(as) alunos(as), de modo a considerar que tal demanda estaria a extrapolar sua função que é de professora e não de técnica de informática. Nas reuniões, quando se pensava em como poderia ocorrer a etapa de edição, a professora comentava que alguns alunos(as) dominavam a ferramenta e que poderia pedir para estes(as) editarem os vídeos fora do horário de aula. Não demonstrou interesse em aprender e/ou ensinar, descartando a possibilidade das edições ocorrerem em suas aulas, justificando também a falta de tempo.

Dentro dos limites de tempo e de experiência, as atividades seguiam seu percurso. Enquanto o primeiro grupo se preparava para apresentar na sala ao lado – montando o espaço cênico a partir da sua instalação e ensaiando a “frase de movimentos” que criaram na aula anterior (sentados reunidos em grupo, sem exploração corporal) –, a professora brevemente instrumentalizou os(as) alunos(as) com informações básicas a respeito de possibilidades de uso de câmera, em termos de planos, ângulos, movimentos de câmera, etc.; para que produzissem imagens improvisadas – utilizando os equipamentos disponíveis, sendo a câmera digital da escola, a *webcam* da pesquisadora e os celulares pessoais dos(as) aluno(as) –, para um exercício de produção de imagens das performances dos colegas, contribuindo para a criação de obras audiovisuais, geradas a partir da junção entre a instalação, a performance, o registro e a edição de imagens.

Neste dia somente um grupo apresentou, o restante da turma assistiu posicionando-se ao redor da sala, e ainda, três alunos filmaram livremente, dois por meio de celulares pessoais e um pela *webcam*.

O grupo que apresentou realizou uma movimentação simples, de levantar, andar e sentar, deslocando-se e parando de forma simultânea, em cadeiras

posicionadas em círculo. Um relógio no centro representava as horas que passam sentados na escola, de aula em aula.

Para filmar, dois alunos assumiram um único ponto de vista (plano geral), imóveis. Um deles não chegou a se diferenciar de quem estava assistindo, pois ficou encostado na parede juntos à “plateia”, o outro estava alguns passos à frente. O terceiro deslocou-se com a câmera gerando um resultado estético diferenciado ao estabelecer certa interação com a “obra”, porém sem um propósito intencional, e sim em um processo aleatório. Apesar disso, a experimentação pode ser encarada como uma forma de aguçar os sentidos estéticos dos(as) aluno(as).

Após a apresentação a professora reabriu o diálogo sobre o tema abordado pelo grupo, de modo a refletirem sobre o que a obra transmitia. Depois apresentaram novamente, de modo que o grupo que estava filmando tivesse outra oportunidade de filmar.

Como a turma ficou ao redor da sala, deixando somente duas paredes livres, apareceram no fundo das imagens, gerando uma “poluição visual” que alterou a estética desejada. Apesar da pesquisadora ter alertado que essa disposição dos(as) alunos(as) prejudicaria a captação das imagens, a professora achou que o mais importante era que eles assistissem. Tal posicionamento parecia se dar a partir de uma valorização da visualização do corpo físico real em contraposição ao corpo projetado como imagem virtual.

Nunes (2009) aborda a resistência ao registro fílmico presente no universo artístico da Dança. Comenta que Isadora Duncan, referência no movimento de rompimento de códigos de movimento do ballet clássico, favorável da liberdade e ampliação do vocabulário da dança, recusava-se a ser filmada por acreditar que o registro cinematográfico tiraria a autenticidade de sua dança e o valor do encontro.

Por outro lado, Bouger (2012), a partir da percepção de coreógrafos e performers participantes de sua pesquisa, pondera que a fisicalidade presente na experiência de dança para a câmera pode ser até maior que a da dança para o palco. Ao compreender a importância de se manter um grande estado de presença ao dançar, a artista Rosane Chamecki buscava reviver em frente ao público a potência vivenciada em seus ensaios, não considerando algo fácil. Ao criar curta-

metragens, denominados por ela de filmes cinestésicos, compreendeu que ao filmar era possível captar estes momentos. Da mesma forma,

(...) o coreógrafo e performer Levi Gonzalez, durante o processo de filmagem do curta-metragem *The Colletion* (...) sentiu, pela especificidade de cada tomada, que precisava ter sua presença mais afinada para a captura de sua performance para a câmera do que quando apresentando-se ao público em uma performance ao vivo (BOUGER, 2012, p.186).

De qualquer forma, ficou combinado em reunião, e comunicado à turma, que as imagens produzidas seriam passadas para a pesquisadora assim que produzidas, de modo que organizasse um acervo a ser utilizado ao final de todas as “apresentações”. O intuito foi gerar uma contrapartida da pesquisa em relação ao processo acompanhado.

Na aula seguinte, em virtude da confirmação de que as imagens não ficaram boas devido a interferência de pessoas no fundo, a professora imediatamente reelaborou a forma de ocorrer a atividade.

O que aconteceu foi que na filmagem interferiu um pouco as pessoas que estavam em volta. É, talvez a gente possa pensar em como resolver isso. (...) Então o que a gente vai fazer, um grupo vai agora lá para aquela sala, vai organizar as cadeiras como vão ficar, vão combinar o movimento, e daí rapidinho chamam a gente pra ir assistir.

Vamos mudar assim ó, para não ter essa interferência das pessoas em volta, a gente vai, assisti, comenta, aquilo que vocês acham que pode melhorar, (...) Então, fica lá o grupo sozinho com quem for filmar e acaba, tá? Daí volta todo mundo para cá. Então olha só, quem está mais ou menos pronto pra ir hoje?

(Professora de Arte - trecho de campo - registro de vídeo - 01 de agosto de 2014)

A professora pediu que a pesquisadora ficasse nessa “sala de produção”, visto que não teria como deixá-los sem uma pessoa “responsável”, de modo que fizesse um suporte operacional.

A cada apresentação, após breve discussão, a turma se retirava e tinham suas performances filmadas por outro grupo, de modo que todos(as) passassem pela experiência. Quanto ao gestual utilizado, um grupo optou pela utilização do não-movimento, de modo que se posicionaram entre cadeiras bagunçadas e ficaram

estáticos, devido ao tema da obra tratar do desconforto da cadeira escolar. O outro grupo explorou o afastamento e aproximação entre corpos sentados e o gesto de aperto de mãos, ao terem como tema o racismo, e no caso, a quebra de preconceito racial.

Após troca de ideias com a pesquisadora, a qual vinha percebendo haver uma repetição das discussões já levantadas na fase de apresentação das Instalações, não sendo um momento rico para novas contribuições, incentivou que as análises dos colegas ocorressem após a apreciação dos vídeos. Com isso, na aula seguinte, novas mudanças de encaminhamento ocorreram:

Olha só, o que vai ser diferente hoje. Hoje o grupão que fica aqui não vai ver a apresentação. (professora)

Ahhh. (alunos/as comentam como quem diz “que pena”)

A gente vai mostrar a filmagem na sexta feira para vocês. Está bom? Porque gente? Para dar uma agilizada. Então as discussões que a gente fazia vão ficar para serem feitas depois das apresentações dos vídeos. (professora)

(Trecho de campo - registro de vídeo - 06 de agosto de 2014)

Desta vez, o restante da turma foi com a professora para a sala de projeções. A atividade foi preparada pela professora a partir dos materiais disponibilizados pela pesquisadora, que havia selecionado obras de videodança com a temática da cadeira, além de outros. O intuito foi apresentar especificidades da linguagem de videodança a partir de apreciação. A professora buscou aproximações com o que estavam vivenciando em aula, afinal, em nenhum momento havia explicado a turma porque estavam filmando. E assim deu vasão a pensarem uma forma de uso daquele material bruto que haviam filmado.

Neste mesmo momento a pesquisadora estava acompanhando os(as) alunos(as) que finalizavam seus trabalhos, o que ocorreu de uma forma bastante proveitosa, com mais comprometimento e concentração do que nos momentos que ocorreram as apresentações para toda a turma. As movimentações se focaram em folhar livros, em um grupo, e os demais exploraram modificar as posições do corpo sentado.

Ao final desta aula, tinha-se um acervo de vídeos produzidos pelos(as) alunos(as), mesmo que em processo bastante experimental. E então, inspirada pela dimensão professor-artista, a pesquisadora de posse deste material bruto, contribuiu com seu olhar para a finalização de produções audiovisuais.

Na última aula destinada a esse conteúdo, a turma assistiu aos vídeos editados pela pesquisadora (ANEXO 3). Optou-se por chamar tais produções de vídeo-instalações, visto que seria uma incoerência categorizá-las como sendo videodanças, mediante todas as limitações do processo de ensino. Cada vídeo-instalação tem duração aproximada de um minuto e corresponde a cada obra separadamente.

No final da aula, a professora teve a iniciativa de solicitar aos alunos(as) que registrassem comentários pessoais a respeito dos significados que atribuíram a vivência de momentos de produção de ideias em grupo, bem como, da inclusão do corpo no processo artístico e do resultado final das vídeo-instalações.





Figura 5 e 6 - Instalação de cadeiras à esquerda e performance à direita, produzidas por alunos(as) da turma colaboradora

Com esse trabalho pude perceber que até as coisas mais simples do dia a dia podem se transformar em arte. A parte que mais gostei foi as expressões, de como uma perna cruzada, uma expressão um pouco mais rígida pode representar. Agora olho com mais cuidado para expressões, modo de sentar, de agir. (aluna A.P.J.)

As aulas para fazer a combinação de como os alunos iam ficar nas cadeiras ficou bem interessante, porque eles faziam jeitos como se tratavam na escola e nas salas de aula, e todo mundo colaborou com a atividade e ninguém sacaneou. (aluna E.M.)

O trabalho que nós fizemos sobre as cadeiras, foi um trabalho que envolveu uma coisa do nosso cotidiano que talvez ninguém se preocupava e transformamos em um trabalho que todos puderam interagir trocando ideias e opiniões sobre algo que parecia não ser nada de importante, mas que faz toda a diferença. (aluno I.R.)

A instalação artística, com as cadeiras, feito em sala de aula, foi um trabalho feito em grupo, foi um trabalho complicado, pois nós tínhamos que representar algo que sentíamos em sala com algo do cotidiano, como as cadeiras. Nós representamos o cansaço de ficar todo o tempo de escola sentados, na mesma posição. (aluna S.L.G.)

(Textos de alunos/as - 29 de agosto de 2014)

Nota-se nos relatos que o processo de ensino desencadeou um exercício de reflexividade a respeito do cotidiano, das relações que se estabelecem entre os

agentes escolarizados, das condições estruturais presentes no campo escolar, e da *hexis* corporal incitada.

A ideia em grupo foi a parte mais difícil pois tinha que bolar uma ideia boa sobre colégio e um tema específico. O meu foi sobre racismo. A parte em que a gente fazia o movimento foi a melhor parte pois era só se soltar e o nosso vídeo ficou o mais engraçado com certeza porque o nosso grupo já sabia o que iria fazer. A edição ficou ótima tipo se só ficasse a gravação original ficaria um pouco sem graça mas depois os efeitos melhoraram muito. (aluno H.M.N.).

O trabalho que fizemos com a cadeira foi muito interessante, pois tivemos a oportunidade de trabalhar em grupo e participar com comentários. Os vídeos que fizemos foi com câmera de celular e o *note* da professora. Foi muito massa e nós tivemos que usar o corpo para mostrar a obra. As pessoas se moviam na obra e outros simplesmente ficaram sentados. Nós observávamos as obras e comentávamos. Este foi um bom trabalho. (aluno W.J.M.).

(Textos de alunos/as - 29 de agosto de 2014)

Observa-se uma atribuição de novos sentidos ao fazer artístico a partir da inserção do movimento corporal e do produto audiovisual, atingindo novas estéticas em relação ao processo criativo inicial de Instalação artística.

Poder trabalhar em movimento, mostrar a ideia do trabalho participando de tudo que ele mostra foi super interessante, nos tirou totalmente da rotina de somente ficar sentado, escrevendo. A melhor parte, na minha opinião, foram os vídeos. Ver que valeu a pena se esforçar e nos assistir fazendo nosso trabalho foi realmente diferente e emocionante. (aluna A.C.)

Quando estávamos fazendo os vídeos nós nos distraímos, e ficamos bem empolgados para ver os vídeos editados. (aluno E.H.)

(Textos de alunos/as - 29 de agosto de 2014)

Houve um impacto gerado pela visualização da imagem de si e dos colegas na tela, resultado de produções artísticas próprias. E, ainda, a demonstração de satisfação e empolgação, que são aspectos correspondentes aos sentidos produzidos pelo lazer incitado pelas mídias de larga escala.

Retomando, ainda, o andamento da comunicação iniciada pelo processo educativo em ambiente virtual, o *facebook*, o mesmo não teve uma continuidade. Na primeira aula de retorno do recesso escolar a professora comentou sobre a

existência deste grupo e perguntou à turma se sabiam para quê foi criado. Uma aluna respondeu: “para postarmos coisas interessantes que tenham a ver com Arte” e a professora confirmou, repetindo para a turma. Com isso, entendeu-se que possuía fins generalistas, sem o foco de interesse em ser um espaço-tempo de troca de informação e construção de conhecimentos em correspondência e complementariedade às aulas. A atividade postada foi descrita pela professora neste momento, porém não “alimentou” a página do grupo e não voltou a falar sobre o assunto. Da mesma forma foi a adesão por parte dos(as) alunos(as), muito pequena, o que denota a falta de vinculação deste ambiente com ações de cunho educativo, tanto por parte da Professora quanto dos alunos(as).

Talvez o processo de ensino aqui relatado tenha sido uma primeira experiência de inserção do trabalho de educação pelo corpo, inserida na produção artística desencadeada pelo ensino das Artes Visuais. Ocorreu a partir do gestual próprio dos(as) alunos(as) vivido no contexto escolar a partir dos sub-contextos⁴⁵ apontados por eles(as), num processo bastante experimental, sem exploração de elementos da dança em si.

Contudo, Daniella Lima (2013), pesquisadora que desenvolveu um projeto chamado “100 gestos que marcaram o século XX”, defende a dança enquanto gesto, coadunando com a definição de dança da Judson Church, ao substituir o passo de dança pelo gesto ordinário e “pouco expressivo” do fazer cotidiano.

Logo, uma dança ligada ao repertório gestual dos(as) alunos(as) substituiria uma dança virtuosa e espetacular, refletindo o discurso gestual dotado da bagagem de vida dos mesmos. E assim, lhes daria a chance de (re)produzirem seus repertórios gestuais ao invés de reproduzirem os gestos disseminados em grande escala.

A Beyonce lança um clipe nos Estados Unidos e uma semana depois, em uma cidade do interior da Tailândia, dois meninos fazem a dança igual a dela. É um gesto que se dissemina para o outro lado do mundo (LIMA, 2013, p.215).

⁴⁵ Os sub-contextos da dança, conceituados por Marques (1996), são temáticas definidas pelos(as) alunos(as) a partir do Contexto interlocutor do conteúdo, com a finalidade de construir subsídios para os processos artísticos/coreográficos.

Por este viés, pode-se reconhecer a presença de elementos da dança na proposta de ensino desenvolvida. Havendo ainda, uma expectativa para que em novos momentos o universo da dança se faça marcante, de modo que se aprofunde a “pesquisa corporal” a fim de redesenhar o gesto cotidiano, emergindo gestos ampliados, produzidos e livres. Gestos com infinitas possibilidades em termos de suas cargas simbólicas e estéticas.

Por uma dança que está a oferecer uma possibilidade de o(a) aluno(a) fazer aquilo que todos os dias executa, como o sentar na cadeira escolar, com tamanha atenção, como se fosse a primeira vez e sempre nova que o faz, num constante devir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo identificar 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.

A fim de responder á questão problema optou-se por referenciais teóricos que propiciassem um enfrentamento de questões que abarcam reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar.

O aporte teórico-metodológico construído por Pierre Bourdieu favoreceu a leitura sobre o modo como o campo escolar influencia a construção cultural dos corpos dos agentes em escolarização. Com igual importância, Jesús Martín-Barbero e Edgar Morin, contribuíram para pensar o campo midiático em interface com a educação.

Isabel Marques, a partir de uma metodologia intitulada “Dança no Contexto”, apoiou teoricamente este estudo no que tange uma abordagem de ensino da dança pautada nos seus conteúdos (contextos, textos, subtítulos, pretextos da dança) em diálogo com o contexto ampliado dos(as) alunos(as).

Ivani Santana e Cristiane Wosniak deram suporte ao estudo sobre campo da Arte do ponto de vista da mediação entre Dança e Tecnologia, ponderando sobre o sentido estético desta junção. Paulo Caldas, entre outros que abordam a história e os códigos específicos da videodança, proporcionaram uma base conceitual sobre a linguagem da videodança.

Dentre as reflexões mobilizadas neste estudo, estiveram presentes a significação da dança na mídia e suas implicações na escola, o corpo escolarizado, a posição da dança como saber escolar, o uso de tecnologias de comunicação na educação e, como desafio principal, o ensino de videodança na escola.

Utilizando-se como metodologia de análise um estudo de caso, procurou-se a aproximação do campo empírico para buscar elementos que amparassem a

produção de conhecimentos científicos em Dança. Para isso, orientou-se a partir de um trabalho colaborativo entre pesquisadora e professora e a observação de um processo de ensino gerado a partir da colaboração, em diálogo com a produção teórica acumulada.

A produção de conhecimentos em dança se fez presente no confronto de saberes entre professora e pesquisadora, que se revelava nas etapas de planejamento (inicial e processual) durante as reuniões colaborativas; e na concretude das ações pedagógicas que iam dando contornos ao modo de ensinar, suscitando questões próprias ao teor de ensino da videodança na escola, ainda que não tenha se atingido a construção de uma efetiva orientação metodológica.

As lógicas de ação do campo, o senso prático e o *habitus* professoral e estudantil, se fizeram presentes nas reações da professora e alunos(as) (formas de pensar, sentir e agir), gerando questões a respeito do que se faz na escola enquanto manutenção de regularidades, o que desafia a implantação de novos conteúdos e, por consequência, novos percursos metodológicos. No caso da videodança, embora ajustada às mudanças ocorridas no campo da Arte exige do campo escolar ajustes na seleção de conteúdos e nos modos de ensinar, que superem as fronteiras entre o campo da arte e da educação.

Entre a sustentação e a refutação de uma prática pedagógica que estaria comprometida com o conteúdo específico da videodança, com o contexto social dos alunos e, ao mesmo tempo, com o fomento à produção de conhecimentos em dança na escola, considerou-se alguns aspectos como condicionantes.

A falta de apropriação do conteúdo por meio de experiências e a constância de comportamentos pedagógicos e corporais correspondentes a um *habitus professoral*, encontra-se em contraposição à dimensão professor-artista, exaltada por Marques, como condição que o(a) torna fonte viva para permear o processo educativo.

A professora de Arte não tinha uma apropriação do conteúdo por meio de experiências, apresentando menos condições e motivações para torná-lo efetivo em sua prática. Deste modo, resistiu em atuar fora de sua “zona de conforto”. O grau de colaboração entre pesquisadora e professora, não garantiu subsidiar o ensino de

videodança, de modo que os recursos utilizados não foram suficientes para sensibilizar e/ou dar segurança à professora.

Aponta-se a necessidade de haver uma constante formação docente, de modo que acompanhe o trânsito de saberes que permeia a produção e significação da dança no âmbito macrossocial.

Em vistas de que o campo da videodança não propõe procedimentos metodológicos específicos que orientem os processos de composições coreográficas/videográficas, elaborar um processo de ensino de videodança na escola significa lidar, ao mesmo tempo, com a abertura na pesquisa de movimento proposta pelo campo da dança na contemporaneidade – que contesta a uniformização e busca transpor os “limites” da linguagem –, assim como, lidar com as especificidades da linguagem videográfica/cinematográfica em termos técnicos e conceituais. E ainda, lidar com as condições estruturais da escola, e a própria aceitação da equipe pedagógica quanto às formas de produção e produto, visto a previsão de uso de celulares – proibidos na sala de aula – e a exposição da imagem dos alunos.

Nas aulas de Arte poucos foram os momentos dedicados ao trabalho com o corpo, menos ainda foram as oportunidades de exploração e estudos específicos sobre o movimento corporal e os elementos constitutivos que compõem a dança em si. Por consequência, os alunos(as) não chegaram a produzir conhecimentos específicos em videodança, apesar de se aproximarem de uma educação pelo movimento e produzirem sentidos estéticos aos gestos cotidianos, no que tange aos seus contextos.

A organização do tempo escolar não favoreceu o desenvolvimento do trabalho pedagógico, tão pouco, possibilitou um aprofundamento dos conteúdos que favorecesse a realização de processos criativos específicos de videodança. Contudo, os processos artísticos tiveram como ponto de partida a relação dos(as) alunos(as) acerca de seu cotidiano na sala de aula. Além disso, geraram ampla colaboração entre os(as) alunos(as) ao mesclarem-se as funções de criador, intérprete, produtor, espectador e crítico.

E assim, o fazer artístico com foco nos conteúdos ligados ao contexto social dos(as) alunos(as), fecunda o teor de criticidade presente no campo da Arte, convidando à reflexividade.

A edição de vídeos foi realizada pela pesquisadora, ao contrário das intenções iniciais, porém produziu um efeito interessante no processo de ensino, de modo que incluiu a pesquisadora na proposta de colaboração em suas “obras abertas”, conforme vinham experimentando nas aulas, abrindo a dimensão para a atuação do professor(a)-artista.

O Ensino de dança pelo viés da Arte e da Educação Física se distinguem no Documento de Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba, e transparecem nas abordagens metodológicas que orientam os saberes da pesquisadora e da professora revelada a partir do discurso sobre a condução do processo criativo.

Em acordo com o documento de Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba para o ensino de Arte, fizeram parte dos procedimentos metodológicos adotados pela professora, momentos de apreciação, seguindo de análise e discussão de obras, partindo para criações artísticas, apresentação, reflexão e reelaboração coletiva. Ao passo que, a pesquisadora se orientava com base na metodologia de ensino a ser aplicada nas aulas de Educação Física, apresentada no mesmo documento. A referida metodologia prevê a vivência prática do conteúdo, a partir dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) como ponto de partida.

Sendo o movimento corporal o objeto de estudo da Educação Física, o ato de dançar é o alicerce do processo de ensino, permeando os três passos metodológicos, denominados de ação, reflexão e nova ação consciente. Tomando como base comparativa os mesmos códigos da Educação Física, e reconhecendo a educação estética como objetivo da Arte, poder-se-ia dizer, que a professora colaboradora estrutura seus processos de ensino a partir da contextualização do conteúdo, seguida da reflexão, que impulsiona uma ação, gerando uma nova reflexão e ação. O processo de ensino observado enfatizava o pensamento e a troca de ideias (reflexão) como elemento anterior à experimentação (ação) para chegar na produção artística (nova-ação). Em outras palavras, a professora partia das ideias para chegar à forma, valorizando a construção abstrata e conceitual. E assim, o ato de sentar, uma vez permeado pela reflexão, deu menos vazão a pesquisa de

movimentos em dança, reduzindo o movimento ao ato em si. O sentar, ou ainda, o não-movimento, sentado(a).

Por fim, afirma-se que o ensino de videodança na escola é capaz de (re)orientar os modos de pensar-fazer dança a partir da fruição de novas temporalidades e espacialidades desencadeadas por uma relação de intermédias. Logo, é capaz de educar para a Comunicação ao vivenciar, e porque não dizer, dominar os processos de produção de tais mídias.

Este estudo propõe novas incursões no campo da pesquisa, assumindo como desdobramento, reconhecer caminhos metodológicos de ensino com potencial para delinear possibilidades de emprego da videodança articulados aos desafios gerados pelo campo da Comunicação à Educação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. p.7-70. Brasília: Liberlivros, 2005.

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. **Dança na escola: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2005.

ARATO, Maria Augusta de Oliveira. **O Ensino de Inglês na Escola Pública, a Abordagem Comunicativa e a Educação na pós-modernidade: um trabalho colaborativo**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2011.

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARBERO, Jesús Martín-. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BARCELLOS, Luiz C. M. **O processo de composição integrado entre música e dança: improvisação como ferramenta de criação no estúdio**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2012.

BOUGER, Cristiane. **A discussão entre Marinetti e Ungari reimaginada por Chameckilerner**. In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. *Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança*. p.167-192. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2011.

_____. **O senso prático.** Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). *Escritos de Educação.* p.39-69. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRUM, Leonel. **Videodança: uma arte do devir.** In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. *Dança em Foco: ensaios contemporâneos de videodança.* p.75-114. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

CALDAS, Paulo. **Poética do movimento: interfaces.** In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. *Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança.* p.239-254. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

CERBINO, Beatriz; MENDONÇA, Leandro. **Coreografia, corpo e vídeo: apontamentos para uma discussão.** In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. *Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança.* p.151-166. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

CERIANE, Alejandra. **Projeto webdança: uma coreografia do gesto digital.** In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. *Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança.* p.283-310. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

COSTA, Alexandre V. **Kino-coreografias – entre o vídeo e a dança.** In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. *Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança.* p.193-216. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

COSTA, Suzana França. **Videodança na educação: crianças que operam e editam.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: URGs, 2011.

CUBAS, Tamara. **O corpo no olho - danças para o corpo do vídeo.** In: *Cartografia: Rumos Itaú Cultural Dança 2006/2007.* Organização Núcleo de Artes Cênicas. p.143-147. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba.** Prefeitura Municipal de Curitiba: Curitiba, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico: Educação Física.** Prefeitura Municipal de Curitiba: Curitiba, 2006.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. 2.ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989.

FIALHO, Roberto Basílio. **Corpointerface: relações entre corpo e imagens na cena contemporânea**. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Dança, Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. **Dança na Escola: a criação e a co-educação em pauta**. In: KUNZ, Elenor. Didática da Educação Física 1. p.95-120. Itajaí: Ed. Unijuí, 2006.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA, Tania Maria F. Braga. Aulas ministradas na disciplina **Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino I** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR Curitiba, 2013.

HANKS, W.F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

LESSART-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Trad. Maria João reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIMA, Daniella. **Gesto: práticas e discursos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. **Pedagogia crítica aplicada à dança no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2008.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

MARANGON, Davi. **A experiência escolar cotidiana e a construção de gênero na subjetividade infantil**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2004.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Interações: crianças, dança e escola**. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012b.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A Dança no contexto: uma proposta para a Educação contemporânea**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1996.

_____. **Entrevista com Isabel Marques**. Endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=sjkCs3MITRw> publicado em 29 de junho de 2013. Acessado em agosto de 2014.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **Habitus e corpo social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu**. Movimento. Porto Alegre, v.17, n.1, p.281-300, jan./mar, 2011.

_____. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

_____. **O corpo em escolarização: elementos para análise da construção do corpo social**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2003.

MEDINA, Josiane; Ruiz, Marcos; Almeida, Danielle B. L. de; Yamaguchi, Andréa e Marchi Jr., Wanderley. **As Representações da Dança: uma Análise Sociológica**. Movimento, vol. 14, núm. 2, maio-agosto, 2008, pp. 99-113. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=11531529006. Visualizado em 16 de dezembro de 2013.

MORAES, Marcos. **Notas sobre ensino da Videodança**. Disponível em: http://www.mapad2.ufba.br/site/wp-content/uploads/2012/04/marcus_moraes.pdf
Acesso em 08 mai. 2012.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo – neurose**. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2011.

NATAL, Carolina. **Dancine: inter-relação de espaços**. In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança. p.255-282. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012

NUNES, Ana Paula. **Cinema, Dança, Videodança (entre-linguagens)**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2009.

PEARLMAN, Karen. **A edição como coreografia**. In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança. p.217-238. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

PIMENTEL, Ludmila C.M. **El cuerpo híbrido en la danza: transformaciones en el lenguaje coreográfico a partir de las tecnologías digitales. Análisis teórico y propuestas experimentales**. Doctorado en Artes Visuales e Intermedia, Universitat Politècnica de Valencia/ Espanha: 2008.

ROSENBERG, Douglas. **Observações sobre dança para a câmera e um manifesto**. In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012. p.311-328.

SANTANA, Ivani. **Dança na cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** Coleção questões fundamentais da Comunicação; 5/coordenação Valdir José de Castro. São Paulo: Paulus, 2005.

SCHULZE, Guilherme Barbosa. **Um olhar sobre videodança em dimensões**. VI Congresso de Pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas, São Paulo: ABRACE, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus, em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação. n.20, mai/jun/jul/ago, p 60-70, Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Marilda da. **Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores.** Educação em Revista. v.27, n.03, p.335-360, Belo Horizonte, dez. 2011.

_____ **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula.** Revista Brasileira de Educação. maio/jun/jul/ago Nº 29, p.153-163, 2005.

SIQUEIRA, Denise C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena.** Campinas, SP: autores associados, 2006.

SOUZA, Juliano de; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de; MARCHI JÚNIOR, Wanderley;. **Escola e Mídia em uma perspectiva crítica: as contribuições de Pierre Bourdieu.** Atos de Pesquisa em educação, PPGE/ME FURB, v.8, n.1, p. 8-29, jan/abr 2013.

SPANGHERO, Maíra. **A dança dos encéfalos acesos.** Rumos Itaú Cultural Transmídia. Apresentação Helena Katz. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

SPOLADORE, Bruna. **Pele, Película e Píxel: metáforas para atualização do conceito de espaço e a proposição de ambientes na Dança digital contemporânea.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2011.

TOMAZZONI, Airton Ricardo. **Um baile mudo: a dança no cinema pré-sonoro.** In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel; BONITO, Eduardo; LEVY, Regina. Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança. p.51-74. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

_____ **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: URS, 2009.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. **O corpo e as midi(ações) tecnológicas na emergência de novas subjetividades para a dança em ambientes digitais.** Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 46, p. 187-203, Curitiba, 2013.

_____ **Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança: dança, tecnologia e comunicação.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: UTP, 2006.

ANEXO 1

Atividade postada no grupo do facebook:

“Meu cotidiano na cadeira”

Procure observar em quais momentos do dia você senta, logo, perceba:

- Que funções estão relacionadas ao sentar (ex: comer, assistir tv, conversar, etc)?
- Como seu corpo fica em cada um desses momentos (ex: tenso, relaxado, etc)?
- Quais posições corporais seu corpo assume em cada momento (ex: inclinado, perna cruzada, coluna arredondada, cabeça inclinada, braços cruzados, etc)?

Exercício fotográfico:

Depois das observações e experimentações feitas, escolha 3 situações de sua relação com a(s) cadeira(s) e fotografe. Escolha as posições e/ou estados do corpo mais interessantes de acordo com o que descobriu no exercício de observação.

Dica: você pode fotografar você mesmo na cadeira ou colocar objetos que lhe representem (ex: peças de roupa, objetos pessoais, etc).

Sugestão: pode realizar sequências de fotos sugerindo movimento, pois nosso corpo não fica estático enquanto estamos sentados. Sendo assim, pode criar uma sequência fotográfica que indique mudanças de posição do corpo.

Compartilhar: assim que tiver com este material pronto compartilhe para que a turma possa curtir.

Fiquem a vontade para comentarem suas leituras sobre as fotografias!

Prazo final para postagem dia 16 de julho de 2014.

ANEXO 2

Material para apoio pedagógico: organizado a partir das Instalações Artísticas produzidas, apresentadas e analisadas em aulas anteriores.

Tema	Forma	Ideia/conteúdo
<p>1 Tempo</p>	 <p>4 cadeiras posicionadas em 2 fileiras, com relógios em assentos.</p>	<p>O tempo que os(as) alunos(as) permanecem sentados na cadeira escolar é muito grande.</p>
<p>2 Integração das matérias escolares</p>	 <p>Estou vendo 8 cadeiras com livros, globo, bola de basquete, tabela periódica. Cada objeto representa uma matéria e a cadeira representa os alunos. Inicialmente estavam posicionadas no formato de lua, depois modificadas para roda com assentos para fora, reforçando o sentido pretendido.</p>	<p>Integração é que as matérias escolares não se dividem, elas integram os conhecimentos escolares de forma integrada, e não dividida. Misturando os conhecimentos entre “Geografia e História”, “Inglês e Português”, “Arte e Educação Física”, “Ciência e Educação Física”, “Matemática e Educação Física”, “Arte e História”, etc. Integração dos conhecimentos que não servem somente para dentro da escola, mas servem para a vida.</p>

<p>3 Desconforto</p>	 <p>Cadeiras caídas, desorganizadas, pichadas, quebradas, lascadas, velhas.</p>	<p>Aborda as condições ruins das cadeiras escolares, no sentido de não promoverem conforto. Tanto seu material quanto tamanho são inadequados para os(as) alunos(as) ficarem tanto tempo sentados. “As cadeiras são desconfortáveis” e “tem gente que mal cabe nessas cadeiras”.</p>
<p>4 Direito a expressão</p>	 <p>Seis cadeiras de professor em roda com uma de aluno no meio, de modo que o aluno, estando no centro.</p>	<p>Desejo de direito a voz. Na escola não tem democracia. Quem tem voz são os professores, que oprimem os alunos com seu poder autoritário. Professores tem mais poder na escola. Existe uma hierarquia. As diferentes características das cadeiras de professores e alunos é uma demonstração disso. “A cadeira deles é almofadada e a nossa é de madeira. Os professores têm mais conforto nas cadeiras do que os alunos, sendo que eles quase não sentam”. Concluiu-se que “todas as cadeiras poderiam ser iguais para todos, professores e alunos”.</p>

<p>5 Respeito a Diversidad e</p>	 <p>Cadeiras de formas e cores diferentes em círculo com uma no meio.</p>	<p>A favor de uma Sociedade sem racismo. A cadeira do meio representa a força contrária, de repressão.</p>
<p>6 Bullyng</p>	 <p>6 cadeiras de alunos e uma diferente no centro, com três papéis redondos e de cores distintas, escrito: em paz, feliz e triste.</p>	<p>As cadeiras de fora representam os alunos do tipo "iguais" (padrão) e a do meio um aluno que é diferente e por isso sofre bullyng. "Ele tem um milhão de sentimentos, as vezes ele está calmo, está feliz e vem alguém e estraga a felicidade dele". "As pessoas não ligam para o que a gente sente. Cada um preocupa-se consigo mesmo".</p>
<p>7 Reforço Escolar</p>	 <p>4 cadeiras de alunos em meia lua e uma de professora próxima, à frente.</p>	<p>Pequeno grupo estudando em conjunto. A professora consegue auxiliar cada aluno de acordo com suas necessidades, garantindo melhores condições de estudo.</p>

8 Comunidade e Escolar

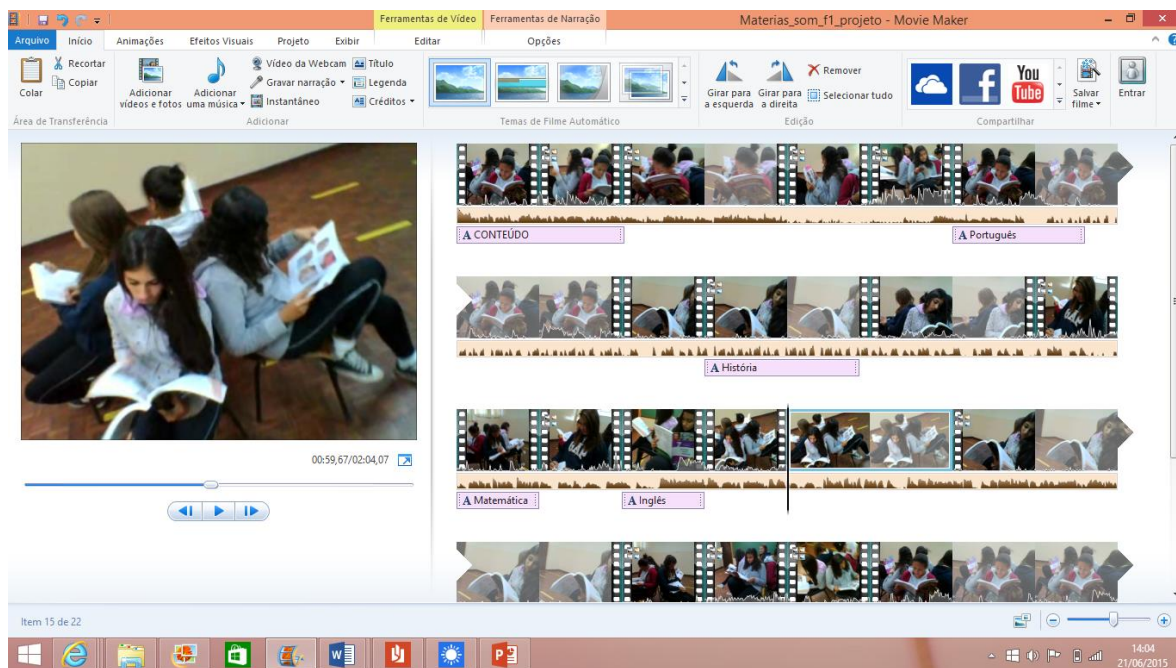


Cada um tem uma função diferente, tendo cadeiras diferentes (de acordo com grau de autoridade). Cada grupo contribui de diferentes formas para que a escola exista, sendo que tudo gira em torno dos alunos.

4 cadeiras de alunos no centro com mochilas em cima. Ao redor, cadeiras de professor e diretor, cadeiras de plástico com jaleco de zeladores e funcionários da limpeza.

ANEXO 3

Edição



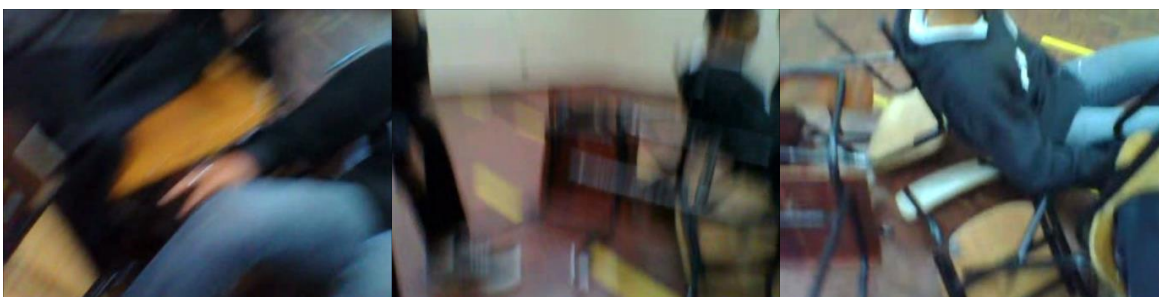
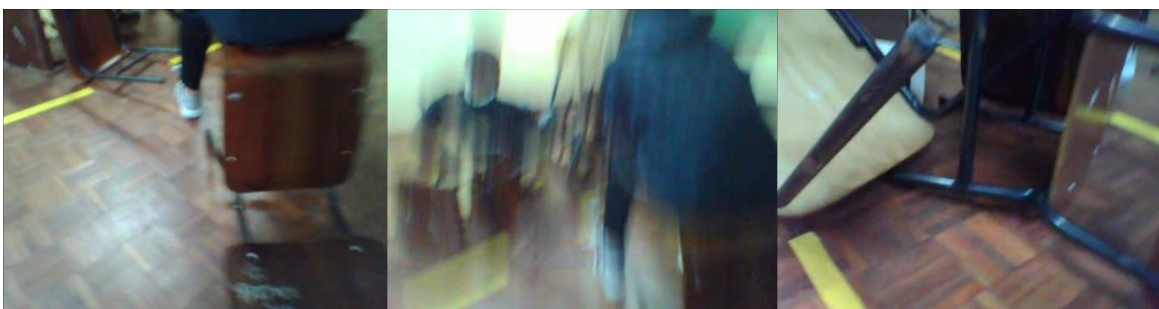
Alguns frames dos produtos audiovisual



Desconforto

Duração: 1m40s

Som: ruídos





Reforço Escolar
Duração: 1m47s
Som: ambiente





Conteúdo

Duração: 1m57s

Som: comercial
de televisão





Racismo

Duração: 1m47s

Som: original

(vozes destorcido)

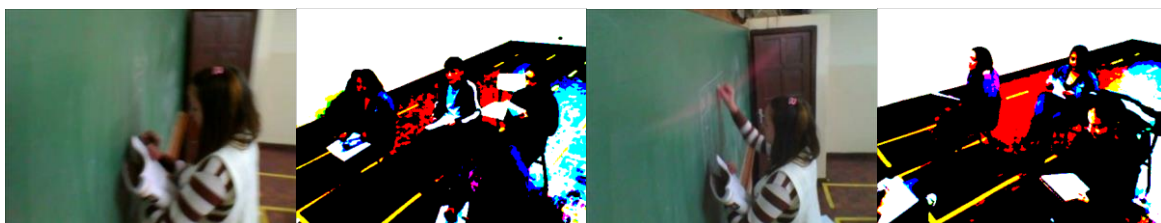




Professor X Alunos

Duração: 1m32s

Som: ambiente





Tempo

Duração: 1m42s

Som: música

(intervalo escolar)





Condição

Duração: 47s

Som: ambiente



“Making of” das filmagens



Celular



Câmera digital



Webcam do laptop